

Université de Sherbrooke, Campus de Longueuil
Faculté des lettres et sciences humaines
Département de philosophie et d'éthique appliquée

Thèse de doctorat
La compétence éthique en milieu de travail :
Une perspective pragmatiste pour sa conceptualisation et son opérationnalisation.

Par : Marie-Claude Boudreau

Présenté à :

André Lacroix, directeur de thèse

Luc Bégin, codirecteur de thèse

Dans le cadre du doctorat en philosophie pratique

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures	VI
Sommaire de la thèse	VIII
Introduction	1
1. Contexte.....	1
2. Questions de recherche et hypothèses	6
3. Plan de thèse.....	14
Chapitre 1. conceptualisations et usages liés à la compétence éthique	18
1. Conceptualisations et usages de la compétence.....	18
1.1 Les conceptualisations de la compétence dans les sciences du travail, de la gestion et de l'éducation	20
1.1.1 La linguistique : la dualité performance – compétence.....	23
1.1.2 Les sciences du travail : entre performance et flexibilité	26
1.1.2.1 L'approche cognitive	30
1.1.2.2 L'approche behavioriste	31
1.1.2.3 L'approche fonctionnelle.....	35
1.1.2.4 L'approche multidimensionnelle.....	39
i) Approche intégrée.....	39
ii) Les capacités	43
1.1.2.5 L'approche dynamique.....	48
1.1.2.6 L'approche interprétative	52
1.1.3 Vers une typologie	57
1.1.4 Les sciences de la gestion : la migration et l'exploitation du concept.....	64
1.1.4.1 La mesure et l'évaluation de la performance	64
1.1.4.2 Les démarches compétences mises en œuvre dans les organisations : une perspective rationaliste et générique.....	65
i) Les référentiels de compétences génériques comme principal instrument	65
ii) Présupposés dualistes et positivistes : une perspective rationaliste.....	68
1.1.5 Le concept de compétence en éducation	71
1.1.6 L'approche par compétences en éducation : les référentiels et leurs enjeux.....	76
1.1.6.1 Compétences, capacités et habiletés : des concepts précisés par un rapport d'inclusion .	77
1.1.6.2 Les critiques de l'APC en éducation.....	80
i) Des finalités incompatibles	80
ii) Les référentiels de compétences et l'évaluation : des usages incompatibles.....	82

1.2	L'émergence d'un consensus.....	86
-----	---------------------------------	----

Chapitre 2. La compétence éthique : une notion à préciser, un usage à reconfigurer 89

1.	La compétence éthique	90
1.1.1	Une perspective de conformité	92
1.1.2	Les approches réflexives (pragmatistes).....	100
1.1.2.1	La compétence éthique dans le milieu de l'éducation au Québec	107
1.2	La compétence et la compétence éthique : le bilan.....	110
1.3	La conception de l'éthique	114
1.4	La notion de compétence dans la compétence éthique.....	117
1.4.1	Les approches substantielles : un point de vue dualiste et positiviste incompatible	117
1.4.1.1	Les dualismes et choix pratiques.....	120
i)	Individuel et collectif.....	120
ii)	Individu et situation de travail.....	121
iii)	Processus et contenu.....	121
iv)	Savoirs explicites et savoirs tacites.....	122
v)	Tangible/intangible.....	122
vi)	Potentiel/performance.....	123
vii)	Intention/contingence.....	123
1.4.2	L'approche dynamique	128
1.5	Les enjeux théoriques et pratiques du concept dynamique de la compétence.....	129
1.5.1	Facteurs endogènes.....	129
1.5.1.1	Lacunes conceptuelles du modèle de la compétence	129
1.5.1.2	Lacunes méthodologiques du modèle : l'instrumentation et son usage	135
1.5.2	Facteurs exogènes : la logique managériale existante	140
1.6	L'éthique à la rencontre de la compétence : un ancrage pragmatiste pour penser le déploiement de la compétence éthique	147

Chapitre 3. La compétence éthique à la lumière du pragmatisme.....153

1.	Une conception de l'éthique réflexive et pragmatiste.....	155
1.1	L'éthique comme expérience	164
1.1.1	La notion d'expérience chez Dewey	168
1.2	Les conditions de l'expérience	172
1.3	Les différences qui font la différence.....	175
1.3.1	Le succès : une notion à redéfinir.....	179
1.3.2	La notion de succès pour Dewey : une perspective sociale et mélioriste	181

1.3.2.1	Satisfaction, expérience et apprentissage.....	182
1.3.2.2	Responsabilité et initiative : la responsabilité de faire enquête.....	187
1.3.2.3	La relation fins-moyens : une relation dynamique ouverte	189
1.3.3	L'individu et le social : un dualisme à révoquer	192
1.4	La compétence éthique, une compétence d'enquête.....	198
1.5	La compétence éthique, une capacité.....	201
1.6	Une figure transitoire et contextuelle	203

Chapitre 4. Le déploiement de la compétence éthique en milieu de travail par la construction d'un environnement capacitant.....205

1. L'approche par les capacités 208

1.1 L'intervention en milieu de travail avec l'approche par les capacités : le développement par le développement.....215

1.1.1 Finalité, moyens et méthodes d'intervention 217

2. L'approche par les capacités, éthique et pragmatisme..... 221

2.1 L'apport nécessaire du pragmatisme à l'approche par les capacités224

2.1.1 L'éthique, une méta capacité..... 226

2.1.2 L'intervention en éthique comme conception d'un environnement capacitant 228

2.1.2.1 Capacités, choix de valeurs et évaluation 238

2.1.2.2 Les conditions de fonctionnement pour le développement de la compétence éthique : les ressources et les facteurs de conversion 239

i) Capacités..... 242

ii) Une approche axée sur la résolution de problèmes collective et située..... 243

iii) Collectifs de travail et travail collectif 250

Quelques ressources et facteurs de conversion pour les collectifs..... 252

iv) Espaces de dialogues 259

v) La formation 262

Les objectifs et modalités..... 262

L'alternance comme modalité d'apprentissage 265

vi) L'évaluation 267

2.1.3 L'intervention en éthique : une coconstruction par le développement..... 272

Conclusion.....277

Bibliographie281

Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>Typologie des approches de la compétence dans les sciences du travail</i>	60
Tableau 2 : <i>Les définitions et approches opérationnelles de la compétence selon Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire (2014)</i>	66
Tableau 3 : <i>Mise en correspondance de la capacité et de la compétence selon Jonnaert (2009)</i>	78
Tableau 4 : <i>L'architecture de la compétence selon Jonnaert (2009)</i>	79
Tableau 5 : <i>Les caractéristiques centrales de la compétence éthique selon Bégin (2011a)</i>	100
Tableau 6 : <i>Les éléments constitutifs de la compétence éthique selon Bégin (2014)</i>	103
Tableau 7 : <i>Les facteurs de conversion</i>	211

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : <i>typologie des conceptualisations de la compétence dans les sciences du travail</i>	29
Figure 2 : <i>les approches unidimensionnelles de la compétence</i>	38
Figure 3 : <i>l'approche multidimensionnelle selon la typologie de Le Deist et Winterton</i>	41
Figure 4: <i>le modèle de la compétence professionnelle de Cheetham et Chivers</i>	42
Figure 5 : <i>la relation entre capabilité et compétences chez Eraut (1998).</i>	45
Figure 6: <i>la relation entre capabilité, compétences et apprentissage chez Eraut (1998).</i>	46
Figure 7 : <i>les mécanismes à l'œuvre dans l'action de compétence individuelle</i>	50
Figure 8 : <i>le concept de compétence dans l'approche interprétative selon Velde (1999)</i>	54
Figure 9 : <i>les principales conceptualisations de la compétence et leur opérationnalisation</i>	70
Figure 10 : <i>l'approche par les capabilités selon Fernagu Oudet (2016)</i>	214
Figure 11: <i>l'approche par les capabilités et développement de la compétence éthique dans une perspective pragmatiste</i>	232
Figure 12 : <i>comparaison entre l'hétérarchie et la hiérarchie</i>	248

REMERCIEMENTS

Je remercie tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à faire de cette thèse une réalité. D'abord une quête de certitude, cette thèse s'est graduellement transformée en expérience, celle d'une ouverture à l'incertitude et à la complexité.

Je dois bien sûr beaucoup à mon directeur, André Lacroix, et à mon codirecteur, Luc Bégin. Luc, ta rigueur et tes suggestions avisées m'ont poussée à me dépasser. André, j'ai grandement apprécié la liberté que tu m'as laissée, témoignant de ta confiance dans mon travail, tout en étant toujours disponible et sensible aux contextes de vie qui ont marqué mon parcours. Merci de m'avoir si bien guidée et de m'avoir encouragée à passer au doctorat (malgré mes doutes et mes premières réticences) : tu as ainsi joué un rôle majeur dans ma découverte de ce dont j'étais réellement capable.

Un merci spécial à Dennis, l'homme qui m'accompagne depuis près de 20 ans et qui a su être un si merveilleux père pour nos deux petits hommes, Alexandre et Gabriel. Tu as même parfois mis tes propres aspirations en veilleuse le temps que je réalise les miennes. Et pendant tout ce temps, tu as gardé le fort à chacune de mes absences, même lorsque j'étais « présente ».

Un grand merci à ma mère pour son soutien indéfectible. Toujours là, prête à écouter et soutenir de toutes sortes de façon, y compris relire cette thèse pour en corriger les coquilles !

À mes amies qui ne liront jamais cette thèse, Andrea, Marylène et Ilona, mais aussi à Caroline, qui l'a bel et bien lue : pour toutes ces heures passées à rire et à jaser de nos vies, de nos aspirations, de tout et de rien, toujours en sautant du coq à l'âne. Quel bonheur de ne pas avoir à structurer sa pensée ou son propos!

SOMMAIRE DE LA THESE

Cette thèse de philosophie s'inscrit dans le champ de l'éthique et plus particulièrement de l'intervention en éthique dans les organisations. On s'y intéressera par le biais de la compétence éthique, un concept peu développé et néanmoins de plus en plus largement exploité dans les milieux de travail. L'usage de la compétence éthique dans ces milieux s'inscrit souvent dans une logique managériale axée sur le rendement et appuyée par des dispositifs de contrôle et des outils prescripteurs favorisant la standardisation des comportements. Si une telle logique s'accommode d'une vision comportementaliste de la compétence et de l'éthique, centrée sur les individus et leurs comportements, elle est incompatible avec une perspective réflexive de l'éthique. Cette thèse défend cette dernière et cible une approche dynamique et collective de la compétence afin de proposer une interprétation de la compétence éthique qui soit cohérente, tant du point de vue conceptuel que méthodologique. C'est ce qui permettra de proposer un canevas d'intervention pour le développement de la compétence éthique dans les milieux de travail.

Pour ce faire, nous thématiserons le concept à partir du pragmatisme de Dewey, faisant de l'éthique une expérience et une dimension inhérente à la compétence. Et si l'enquête est la méthode permettant de garantir les conditions de l'expérience, la compétence éthique devient une compétence d'enquête et, à ce titre, une métacompétence, une compétence à apprendre. Trois conclusions pourront en être tirées. D'une part, (1) la compétence éthique, en tant qu'elle permet le développement et l'activation des autres compétences, correspond à une capacité. En tant que compétence d'enquête, (2) elle relève pour une bonne part de l'environnement. C'est donc dire qu'elle n'est pas strictement individuelle, mais distribuée dans l'environnement. (3) Les conditions de définitions et d'opérationnalisation de la compétence éthique seront celles de l'expérience et de l'enquête. Ces conditions sont associées, chez Dewey, à l'élargissement des possibilités (que l'enquête permet de mettre à jour et de vérifier), donc à l'apprentissage, et c'est précisément ce que vise une approche par les capacités.

C'est pourquoi la construction d'un environnement capacitant, qui repose sur l'accroissement des capacités, nous servira de point de départ pour concevoir une méthode d'intervention visant le développement de la compétence éthique dans les organisations. Nous en proposerons une compréhension plus large, toujours au prisme du pragmatisme, pour y intégrer explicitement la dimension éthique. À partir de cet éclairage, nous mettrons de l'avant plusieurs conditions de fonctionnement de la compétence éthique, notamment sur le plan de l'organisation du travail, de la formation et de l'évaluation. Ces propositions devront être validées dans l'expérience, condition

pragmatiste par excellence. Les différentes conditions que nous mettrons de l'avant doivent donc être envisagées comme autant de modes d'expérimentation structurés par la construction d'un environnement capacitant, laquelle sera mobilisée comme méthode d'intervention en éthique à expérimenter pour le déploiement de la compétence éthique (pensée dans une perspective réflexive, constructive et pragmatiste).

INTRODUCTION

1. CONTEXTE

La formation est l'une des principales formes que prend l'intervention en éthique appliquée depuis le début des années 1990 et les différents énoncés et recommandations formulées par l'OCDE. C'est en effet l'une des premières réponses (outre le resserrement des « règles éthiques ») trouvées pour corriger les dysfonctionnements attribués au manque d'éthique des professionnels et gestionnaires dans les milieux de travail. La plupart du temps, ces formations ont été développées sans vraiment être précédées d'une réflexion sur leur nature et leur efficacité. En ce sens, s'il est beaucoup question d'éthique, dans ces formations, il est rarement question de la manière dont on peut et devrait articuler et développer la formation en éthique en elle-même. L'enjeu est pourtant de taille, puisque si les formations en éthique sont devenues légion au cours de la dernière décennie, il n'existe aucune méthode formelle et éprouvée quant aux pratiques éducatives et au contenu¹ à mobiliser dans ces formations. Nonobstant cette absence d'évaluation et de questionnement quant aux fondements conceptuels et pratiques de ces formations, la demande des organisations est toutefois très claire : la formation en éthique est vue comme un moyen complémentaire ou alternatif aux codes de bonne conduite pour « civiliser » et contrôler les comportements des employés et des gestionnaires et « est, de loin, la principale pratique réalisée [...] par les organisations »². Dans les faits, il semble bien que les organisations cherchent avant tout à répondre à la question « comment s'assurer que les employés [professionnels et gestionnaires] se comportent de manière éthique et avec intégrité ? » (Basset 2008, p. 1), ce qui signifie, pour la plupart des organisations, que les employés adhèrent aux valeurs et pratiques de l'organisation, dans le respect des lois, une telle approche ayant d'abord pour

¹ Nous pouvons trouver plusieurs articles qui portent sur les pratiques éducatives des formations en éthique, surtout aux États-Unis. Les formations visent principalement à inculquer des attitudes « morales », des comportements ou raisonnements précis, ou à faire connaître les normes en vigueur pour mieux assurer leur respect. Voir entre autres : West, J. et autres. (1998), « Frontiers in Ethics Training », *Public Management*, 80, 6, pp. 4-9 ; Ethics Resource Center (2006), *Critical Element of an Organisational Ethical Culture*, 18 pages. ; Berry et Berenbach (2010), *Ethics test results before and after ethics training: A disturbing experience*. Paper presented at the IEEE International Conference on software science, technology & Engineering doi:10.1109/SwSTE.2010.16), Meine, M.F., Dunn, T. P. (2013), « The Search for Ethical Competency. Do Ethics Codes Matter ? », *Public Integrity*, vol.15, no. 2, pp. 149-166.

² Association des praticiens en éthique appliquée, Région du Québec (2010). L'éthique organisationnelle au Québec, étude sur les pratiques et les praticiens des secteurs privé, public et de la santé. Aux États-Unis, environ le tiers des organisations (dans la fonction publique) ont recours à la formation, celle-ci portant principalement sur les codes en vigueur (Kaptein, Huberts et autres (2005)).

but de diminuer les actes de délinquance en milieu de travail, d'améliorer l'efficacité des modes de production et de gestion tout autant que d'améliorer l'intégrité des marchés.

La réponse des intervenants présents sur le terrain semble également claire : produire des codes et développer des modes de gestion axés sur le contrôle des comportements par le biais de différentes approches (leadership, responsabilité sociale, etc.), des modes de délibération axés sur des principes universels (modèles utilisés en bioéthique et par les professionnels de la santé), ou encore des modèles d'intervention de type management public ou gouvernance éthique (dans la mouvance des travaux de l'OCDE 1997; 2009) qui sont en fait des modèles de gestion développés au sein des entreprises privées et transposés dans les organisations et les services publics afin d'améliorer les performances de ces dernières³. Ainsi, toutes ces formations et méthodes d'intervention élaborées par les chercheurs et enseignées dans les universités consistent essentiellement à ajouter une dimension éthique (la prise en compte des valeurs) aux approches disciplinaires existantes. Dans un tel contexte, l'éthique y est « essentiellement conçue comme une manière pour les employeurs de s'assurer de la conformité des actions [des salariés, professionnels ou non] dans un cadre spécifique ». (Lacroix 2009, p. 94). Or, plusieurs intervenants et chercheurs s'entendent maintenant sur les limites des approches axées sur la conformité des comportements aux normes en vigueur dans les organisations. Plusieurs d'entre eux insistent sur la nécessité d'adopter une approche intégrée d'intervention visant à développer les capacités individuelles en matière d'éthique, mais aussi de modifier les structures organisationnelles pour soutenir les individus⁴.

C'est pourquoi il est apparu nécessaire, pour plusieurs intervenants et chercheurs, de développer de nouvelles approches en intervention (et en formation) qui tiennent davantage compte des

³ Au Québec et ailleurs, le nouveau management public est le terme donné à ces modèles de gestion inspiré des entreprises privées (Christopher Hood propose ce terme en 1991 dans le cadre de ses recherches sur les réformes administratives de plusieurs pays de l'OCDE). Ces modèles sont orientés vers une culture du résultat et misent sur la professionnalisation des gestionnaires de l'administration publique, à qui on accorde de plus grandes marges de manœuvre en contrepartie d'une plus grande imputabilité. Il est donc attendu des gestionnaires qu'ils mobilisent les outils et les principes de gestion appliqués dans les entreprises privées, et ce, dans le but d'atteindre les résultats attendus (Charbonneau, M. (2012)., « Nouveau management public », dans Côté L., et J.-F. Savard (dir), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*, [en ligne], www.dictionnaire.enap.ca, page consultée le 28 janvier 2019.

⁴ Voir entre autres les textes de Patenaude, Girard, Giroux, Lacroix et Legault dans Lacroix, A. et Létourneau, A. (dir) (2000), *Méthodes et interventions en éthique appliquée*, Fides, 272 pages, de Lacroix, Roy et Girard dans Bégin, Luc (dir) (2009), *L'éthique au travail*, Liber, 142 pages. Voir également Bégin, Langlois et Rondeau (2015) *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation*, PUL, 278 pages et Cooper, T.L. & Menzel, D.C. (dir) (2013). *Achieving ethical competence for public service leadership*, M.E. Sharpe, 297 pages.

dimensions institutionnelle, professionnelle et sociale, de même que des dimensions managériale, économique et politique. Une telle perspective d'intervention, dite « intégrée », a été mise en œuvre au sein de plusieurs institutions publiques et parapubliques par des chercheurs et intervenants de la Chaire d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke⁵ au début des années 2000. Ces chercheurs, qui prétendent inscrire leurs travaux dans la tradition des penseurs du pragmatisme américain, ont cherché à résoudre les crises auxquelles font face les organisations et réduire les inévitables tensions entre normes et valeurs qui sont source de dysfonctionnements dans les milieux de travail.

La conception de l'éthique privilégiée dans ce type d'intervention est dite réflexive et pragmatiste et se définit comme un processus de réflexion critique sur les valeurs et les normes en situation, pour orienter l'action. Cette conception n'est pas majoritairement partagée, ni par les chercheurs, ni par les praticiens, ni par le grand public (Létourneau, 2005), mais tend à gagner du terrain, à tout le moins dans certains milieux de la recherche (Aiguier et Cobbaut 2016).

Cette perspective réflexive de l'éthique est souvent associée au modèle des valeurs partagées, qui s'opposerait au modèle de conformité (Bégin et Langlois 2011)⁶. La conception réflexive de l'éthique, plus marginale, valorise « l'autonomie de jugement des acteurs et le dialogue [...] sur le sens et la finalité des pratiques » (Bégin et Langlois 2011, p. 2). Quant au modèle de conformité, il véhicule une conception comportementale ou prescriptive de l'éthique qui vise la conformité des comportements aux normes, valeurs, ou principes. Ce modèle étant largement adopté dans les organisations, les formations proposées dans les organisations sont, elles aussi, axées sur cette perspective (Sekerka 2009). Ainsi, les formations portent surtout sur le contenu et l'application d'un code (APEC 2010). Elles ont pour objectif principal de faire connaître les normes et valeurs qui doivent être respectées et appliquées en situation, ce qui devrait normalement mener à l'adoption de comportements dits « éthiques » parce qu'ils sont conformes aux valeurs et aux normes données.

⁵ Notamment, André Lacroix, Richard Linteau, Robert Roy. À ce sujet, Lacroix (2009) présente les sources et les formes de la demande pour l'éthique dans les organisations pour les mettre en perspective avec les types d'interventions effectuées et leur pertinence en regard des besoins réels, lesquels ne sont pas toujours exprimés dans les demandes faites par les organisations (dans Bégin, L. (dir) (2009), *L'éthique au travail*, Liber, pp. 79-103).

⁶ Ces deux modèles d'éthique organisationnelle mobiliseront donc des méthodes et des concepts différents. Les auteurs parlent notamment de coordination des actions, du statut des normes et de la conception de la compétence éthique (Bégin et Langlois 2011).

Si ces formations en éthique sont très répandues, il n’y a, assez curieusement, que très peu de données fiables quant à leurs véritables impact et efficacité⁷. Les données recueillies à ce jour sont en effet contradictoires, probablement en raison des difficultés méthodologiques qu’il y a à mesurer l’impact de telles formations. Outre cette première difficulté, la synergie – ou l’inertie – créée par des facteurs liés à la culture ou au « climat éthique » des organisations ne serait pas non plus étrangère à cette absence de mesure (Sekerka 2013). Par exemple, si la culture organisationnelle favorise certains comportements considérés comme contraires à l’éthique (p. ex. récompenser l’atteinte des objectifs financiers sans égard à la manière dont ils sont atteints), et enseignés comme tels dans les formations, on peut s’attendre à une efficacité limitée des formations, qui auraient par ailleurs pu donner de bons résultats si elles avaient été cohérentes avec le « climat éthique » ou la culture organisationnelle⁸.

Ce que nous savons, cependant, c’est que la production intensive de codes a donné lieu à une grande demande pour des formations sur ces codes (Trevino 2011; Cooper et Menzel 2013; Meine et Dunn 2013). Nous savons également que la mise en place intensive de normes et les formations quant à leur mise en application ne semblent pourtant pas avoir été en mesure d’empêcher les comportements déviants de se multiplier (Basset 2008; Sekerka 2013). Bref, bien que les codes et les formations se multiplient, le résultat tangible est marqué par un faible taux de succès.

De plus, de nombreux chercheurs et intervenants s’entendent maintenant sur les limites de ces approches de conformité⁹ qui ne permettraient pas de tenir compte des nouvelles réalités sociales. Certains chercheurs et intervenants mettent notamment en lumière la nécessité de placer l’éthique entre l’universel et le relativisme, entre le dogmatisme et l’arbitraire (Lacroix 2011; Legault 1999; Lacroix, Marchildon et Bégin 2017)). Lacroix (2011) souligne le déplacement des représentations de

⁷ Trevino, Linda (2011, juin). Culture de l’éthique : la gestion de l’éthique dans les organisations. Communication présentée au Colloque annuel du Réseau d’éthique organisationnelle du Québec (“Les défis de la prise de décision éthique en organisation”), Québec. Quelques recherches ont été publiées et portent sur les impacts d’une formation en éthique. Ces formations portent principalement sur la connaissance des normes en vigueur et sur le raisonnement moral (pour lequel les bonnes réponses sont identifiées a priori : Berry et Berenbach (2010) et Meine et Dunn (2013).

⁸ La culture organisationnelle se définit comme « l’ensemble de postulats de base développés par un groupe donné au fur et à mesure de la résolution de divers problèmes d’adaptation à son environnement externe et d’intégration interne, postulats de base s’étant avérés suffisamment efficaces pour être considérés comme valables et, par conséquent, pour être enseignés aux nouveaux arrivants comme étant la façon acceptable de percevoir, de penser et d’agir par rapport à ces problèmes » (Schein 2004, cité dans Girard, D. (2007). « Culture organisationnelle, contexte d’affaires et prise de décision éthique », *Gestion*, vol. 32, no. 1, pp. 103.)

⁹ Plusieurs intervenants et chercheurs s’entendent sur les limites des approches axées sur la conformité des comportements aux normes en vigueur dans les organisations. Plusieurs d’entre eux insistent sur la nécessité d’adopter une approche intégrée d’intervention visant à développer les capacités individuelles en matière d’éthique, mais aussi de modifier les structures organisationnelles pour soutenir les individus. Voir la note 4.

l'être humain et de la société résultant d'un nouveau contexte social et anthropologique : individualisme, survalorisation de l'autonomie, effacement des référents sociaux et institutionnels, crise de sens professionnelle, individuelle et sociale. Selon une telle lecture sociologique, l'éthique comme application de principes à des situations appartient à un autre contexte, un autre temps, à d'autres représentations du monde et de l'être humain. À l'inverse, l'éthique comme application au particulier, qui « reconstruit une réflexion à partir de cette singularité » (Lacroix 2011, p. 128), est qualifiée de pragmatique, ancrée dans les réalités sociales plurielles. Elle est également réflexive, au sens où le sujet réflexif remplace le sujet rationnel, déplacement nécessaire dans une approche « situationniste et contextualiste » (Lacroix 2011).

Par ailleurs, plusieurs ont souligné les « insuffisances du droit » à assurer le vivre-ensemble, à réguler nos rapports sociaux et à justifier nos actions individuelles et collectives (Legault 2006; Lacroix 2002; Maesschalck 2009). L'éthique conçue dans une perspective réflexive serait alors un moyen de pallier ces insuffisances. D'autres ont insisté sur la nécessité de s'adapter à la « complexité organisationnelle » (Leymarie, Sautré et Solle 2006) et aux transformations du monde du travail, qui rendent les contextes d'action de plus en plus complexes, pluriels et changeants (Bourgeault, Bélanger et Desrosiers 1997), ou encore sur les crises d'identité professionnelle (Legault 2003; Langlois 2011). Bref, une éthique réflexive et pragmatiste serait mieux à même de tenir compte de l'état actuel de nos sociétés pluralistes et des nouvelles réalités du monde du travail en accordant une plus grande place à la réflexion en situation, ancrée dans l'action, en permettant notamment le développement de l'identité professionnelle et la résolution des tensions en milieu de travail (Bégin 2009; Langlois 2011, p. 67). Elle constitue alors un excellent moyen de « naviguer dans le relativisme social sans perdre de vue la nécessité d'ancrer nos jugements pratiques » (Lacroix 2011, p. 133.) en fonction d'un critère précis puisque « toute organisation repose sur un ordre minimal qui assure sa cohésion et l'atteinte d'un certain nombre de valeurs [et que], toute société, pour rester vivante, implique une capacité de se questionner afin d'assurer son évolution et son adaptation » (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017, p. 48). C'est précisément ce que permet une approche pragmatiste : ouverture, flexibilité et rigueur dans la recherche de réponses permettant d'améliorer et d'ordonner nos milieux de vie, que l'on parle d'une organisation, d'une communauté ou d'une société.

Une formation en éthique axée sur une telle conception de l'éthique sera fondamentalement différente, dans sa forme comme dans son contenu, des formations axées sur la conformité des comportements. C'est donc dire que les objectifs d'une formation et, donc, les compétences visées, varieront également selon que l'approche est réflexive ou de conformité. Par exemple, une formation

à l'éthique pourrait viser une plus grande réflexion sur les comportements, les valeurs, et les normes dans les situations (perspective réflexive). Elle se distinguera alors forcément d'une formation portant sur un code de déontologie (visant à s'assurer de sa compréhension et de son respect) ou d'une formation cherchant à inculquer de nouvelles attitudes chez les acteurs organisationnels ou à transmettre un contenu axiologique précis (ce que nous associons à une approche de conformité).

Dans la mesure où les formations (à l'image des dispositifs mis en place) en éthique véhiculent majoritairement une conception prescriptive de l'éthique (éthique de conformité), ou à tout le moins ne portent que sur le contenu et l'application d'un code (APEC 2010), la compétence éthique est réduite à une simple capacité à identifier, interpréter et appliquer à la situation des normes ou des valeurs données. La compétence éthique, dans les milieux de travail, est donc essentiellement comprise en fonction d'un paradigme managérial fondé sur le contrôle des comportements. Par conséquent, former à l'éthique implique de former la personne pour qu'elle adopte les comportements conformes aux normes, valeurs ou principes donnés. Dans une telle conception de la compétence éthique, il n'y a que très peu d'espace accordé à « la réflexivité des individus nécessaire à l'exercice de leur jugement éthique » (Bégin et Langlois 2011, p. 6), encore moins pour la réflexivité d'un « sujet capable de toujours réfléchir sur ses choix, ses appartenances sociales et ses ancrages axiologiques et normatifs » (Lacroix 2011, p. 129). Il est donc essentiel de clarifier la conception de l'éthique au cœur de la conception de la compétence éthique que l'on souhaite enseigner. En effet, la conception de l'éthique défendue par les formateurs aura des conséquences sur la conception de la compétence éthique qu'ils défendront et donc, sur les méthodes pédagogiques (ou andragogiques) et les pratiques éducatives mobilisées dans le cadre des formations à l'éthique qu'ils comptent enseigner. Nous verrons que cela aura également un impact sur la manière dont la notion sera utilisée et mise en œuvre au sein des organisations.

2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

La clarification de notre conception de l'éthique est d'autant plus importante que la visée, les objectifs, les méthodes et pratiques pédagogiques et l'objet de la formation, et, donc, la compétence visée, varieront selon la conception qui prévaudra. Ces paramètres varieront également en fonction de la conception de la compétence : si la compétence est définie de manière à la ramener à un ensemble de comportements ou d'attitudes, alors il est évident que la compétence éthique sera elle aussi considérée comme un ensemble précis de comportements ou d'attitudes devant être adoptés, et ce,

peu importe la conception de l'éthique qui y est sous-jacente. Or, nous l'avons vu, une conception réflexive de l'éthique ne saurait s'accommoder d'une telle représentation de la compétence éthique (conformité). Une première question émerge alors : quelle conception de la compétence peut-on mobiliser pour penser les formations à l'éthique? Plus précisément, quelle conception de la compétence peut être mobilisée pour penser la formation à l'éthique conçue selon une perspective réflexive? Dit plus simplement encore, une telle question devient la suivante : quelle conception de la compétence peut-on mobiliser pour penser et enseigner la compétence éthique? La question de la compétence éthique semble en effet être centrale puisque la compétence serait le concept organisateur par excellence des formations. Ainsi, pour concevoir et organiser des formations, il faudrait le faire en termes de compétence (éthique) : de sa définition dépendent la conception (le « design ») même de la formation, les pratiques d'enseignement mises en œuvre par le formateur et, donc, le type d'activités proposées dans la formation (Joannert 2007). Ces choix auront en effet un grand impact sur la qualité, l'efficacité et les coûts reliés à ces formations. Une formation à l'éthique ne saurait s'articuler adéquatement, dans son contenu et dans sa forme, sans un travail approfondi de clarification conceptuelle de ce qu'est et peut être la compétence, et, par extension, ce que peut être la compétence discutée dans la présente thèse, soit la compétence éthique. C'est donc dire l'importance de définir et expliciter clairement les concepts de compétence et d'éthique, de même que d'en assurer la cohérence pratique et théorique. Et comme la formation à l'éthique dans les organisations s'inscrit – ou devrait s'inscrire, selon les chercheurs et intervenants — dans une perspective d'intervention intégrée, la compétence éthique peut avoir des répercussions sur l'ensemble de l'intervention, pas seulement sur les activités de formation. En effet, comme l'intervention en éthique appliquée est ici conçue comme une approche intégrée visant les personnes et les structures organisationnelles selon une approche collaborative et dialogique (Boudreau 2011), la conceptualisation et l'exploitation conséquente de la compétence éthique peuvent avoir un impact sur l'intervention en éthique appliquée en général et, donc, sur la culture organisationnelle des organisations où ces interventions ont lieu. Il est donc essentiel, pour les intervenants qui se réclament de cette approche, d'avoir une compréhension claire de ce qu'est ou peut être la compétence éthique. C'est toute l'orientation – et probablement l'efficacité — des formations et de l'intervention en éthique qui en dépendra.

Que les intervenants et chercheurs en éthique se réclament du pragmatisme ou d'une autre approche (de type conformité ou réflexive), la formation reste un mode d'intervention privilégié, toutes approches confondues. Pourtant, la notion de compétence éthique est quasi absente de leur discours, malgré le fait que la notion de compétence constitue maintenant un concept central pour penser les

formations, que ce soit à l'école ou dans les organisations. En effet, l'approche par compétences (APC) est aujourd'hui largement répandue, autant dans la formation initiale, universitaire et professionnelle que dans les formations continues et en entreprise et ce, dans de nombreux pays, en Europe comme en Amérique du Nord (Boutin 2004; Hirtt 2009; Haberey-Knuessi et Heeb 2015) : l'APC se serait en effet répandue comme une « traînée de poudre » (Boutin 2004) depuis le milieu des années 1980 au point où la « "compétence" des acteurs sociaux est sur toutes les lèvres et semble être une denrée recherchée » (Jonnaert et autres 2004, p. 672). La notion de compétence, et plus particulièrement l'APC, apparaît être aux yeux de plusieurs une nouvelle panacée pour « l'apprentissage tout au long de la vie, [le] développement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale [...], l'employabilité » (Parlement européen 2006) et « pour entrer dans l'économie de la connaissance » (OCDE 2000). L'APC est appuyée par de nombreux organismes internationaux parmi lesquels nous retrouvons l'OCDE, l'UNESCO et le Parlement européen, qui recommandent tous fortement son adoption par les gouvernements nationaux (Hirt 2009; Jonnaert 2009). C'est d'ailleurs pour répondre à cette demande que le Québec et l'Ontario, ainsi que de nombreux pays francophones (France, Belgique, Suisse et plusieurs pays d'Afrique) ont réformé leurs programmes d'enseignement pour adopter l'APC au cours des deux dernières décennies.

Si l'APC constitue un nouveau paradigme pédagogique pour l'école et l'université, elle s'est aussi imposée comme modèle de référence pour la gestion des ressources humaines dans les entreprises, et ce, dès le début des années 1980 (Bouteiller et Gilbert 2016)¹⁰. La gestion des ressources humaines par les compétences vise en effet à arrimer les objectifs stratégiques des organisations à leurs opérations afin d'augmenter leur productivité et leur compétitivité. Selon la compréhension générale des tenants des approches par compétence, la notion de compétence, à la suite des travaux de McClelland (1973), est généralement associée et utilisée en tant que prédicteur efficace de la performance¹¹. L'adoption de l'APC —ou démarche par compétences— est ainsi vue comme un

¹⁰ Bouteiller et Gilbert (2016) utilisent l'expression « démarches compétences », que nous adopterons lorsque nous ferons référence à l'opérationnalisation de la notion de compétence dans les milieux de travail, de manière à marquer la différence avec les « approches par compétences », expression utilisée en éducation et plus particulièrement dans le cadre des réformes pédagogiques. Nous considérons l'expression « démarche compétences » comme étant la mise en œuvre d'une « logique compétences » (expression empruntée à Zarifian). La démarche compétence réfère donc aux méthodes utilisées et dispositifs mis en place pour opérationnaliser le concept de compétence ou la « logique compétence ».

¹¹ Le « mouvement de la compétence » dans les entreprises émerge dans les années 1970 avec les travaux du psychologue David McClelland, qui critiquait la validité des tests d'intelligence utilisés comme prédicteurs de performance individuelle au travail ou à l'école. À partir de ses interventions sur le terrain, il identifie les indicateurs et critères de performance pour des catégories d'emploi précises et développe ensuite un cadre

avantage concurrentiel pour les organisations puisqu'elle favoriserait le recrutement des « meilleurs talents »¹², tout en permettant la flexibilité et l'adaptation nécessaires aux nouvelles réalités du monde du travail, autant en ce qui concerne les contraintes économiques que la dynamique sociale (Dietrich 2000).

On constate qu'à la suite des travaux de McClelland (1973), la notion de compétence et son « instrumentation » (notamment les référentiels de compétences) se sont très largement diffusées dans les entreprises¹³, sans pour autant que le sens devant être attribué à cette notion (et son usage) n'ait été approfondi, ni même validé¹⁴. Cette absence de réflexion est d'autant plus problématique que les critiques portant sur la validité sociale de l'APC sont abondantes, par exemple : accent mis sur les « meilleurs » (Russ-Eft 1995) et idéologie de la performance individuelle, logique de domination et de conformité (Sulzer 1999), abandon ou vision utilitariste des savoirs (Hirt 2009), économicisation de l'éducation (Haberey-Knuessi et Heeb 2015), problèmes d'efficacité et d'équité et validité de l'évaluation (Crahay 2014) et accent mis sur les situations problématiques inédites (et complexes) au détriment des situations régulières (Crahay 2006). Ces critiques s'ajoutent à celles portant sur le

d'intervention visant à identifier les compétences-clés. Au départ, il s'agissait surtout de « référentiels-maison » réalisés à partir d'une approche inductive. Par la suite, dans les années 1990, la firme de conseil qu'il a fondée en 1962, devenue McBer and Co et ensuite Hay-McBer développera des modèles génériques de compétence (dictionnaires de compétences à partir d'approches déductives). McClelland s'est ensuite distancié de ces approches génériques (Bouteiller et Gilbert 2016).

¹² La compétence individuelle des employés est considérée comme étant au cœur de l'avantage concurrentiel des entreprises (Bouteiller et Gilbert 2005). Comme elle permettrait de mieux gérer les compétences (mieux prévoir les besoins en termes de compétences et, donc, les besoins de formation et en matière de recrutement et de rétention, etc.), l'APC est également considérée comme étant un avantage concurrentiel.

¹³ Les recherches de Bouteiller et Gilbert (2016) montrent que « les organisations québécoises et canadiennes ayant implanté des démarches compétences l'ont pratiquement toujours fait à l'aide des méthodologies d'origine américaines [...] (Hay-McBer et Architecte de carrière™ et/ou à la suite d'une intervention directe de consultants des grands cabinets américains ou de leurs agences locales. ». En Europe, les travaux de Levi (2004) confirment la large diffusion du référentiel comme outil de gestion des compétences au sein des entreprises.

¹⁴ Les résultats de recherche de McClelland (1973) n'ont pas pu être reproduits par d'autres chercheurs (utilisant les mêmes sources). L'approche compétences fondée par McClelland et diffusée ensuite par le cabinet conseil qu'il a fondé n'a donc jamais été validée scientifiquement : « Malgré le flou conceptuel et la fragilité de l'argumentation théorique, la notion de compétence échappa pourtant aux débats académiques pour s'inscrire dans le monde des affaires. » (Bouteiller et Gilbert 2016, p. 230.). McClelland (1994) affirmera lui-même que les tests de compétences ne représentent pas réellement une bonne alternative aux tests d'habiletés et insistera d'autant plus sur le choix de la méthodologie utilisée pour la mise en œuvre de la démarche compétence et la manière d'utiliser les résultats (« The knowledge-testing-educational complex strikes back », *American Psychologist*, 49, pp. 66-49).

concept même de compétence, cette dernière étant souvent qualifiée de nébuleuse et de confuse (Jonnaert 2009)¹⁵.

Malgré cette absence de définition et de réflexion sur sa finalité, la notion de compétence et ses instruments de gestion (principalement les référentiels de compétence) sont néanmoins largement utilisés dans les entreprises, privées et publiques, ainsi que dans les programmes de formation de base, universitaire, professionnelle et continue. Dans les organisations, l'APC relève surtout de la gestion des ressources humaines, tant pour la formation que pour la rémunération, le recrutement, la dotation et la gestion des carrières (Dejoux 2008). Elle sert également aux pratiques d'évaluation des employés. L'étendue de l'usage de la notion de compétence dans les organisations s'explique probablement par l'usage multiple qu'elle permet, notamment dans le cadre des fonctions de gestion de ressources humaines (évaluation, sélection, dotation, formation, etc.). En effet, Piot (2008) regroupe les finalités sociales de l'usage actuel de la notion de compétence sous trois principaux enjeux interreliés : les enjeux de qualifications et de reconnaissance, les enjeux d'évaluation et les enjeux de formation. Actuellement, la plupart des activités et usages organisationnels de la compétence sont subordonnés à l'idée d'efficacité, de productivité et de contrôle. Le référentiel de compétences « se présente comme emblématique de l'extension de l'usage social de la notion de compétence » (Piot 2008, p. 97) et possède une triple fonction : pour l'apprenant/le travailleur qui construit ses compétences, le référentiel constitue un guide et une série d'objectifs lui permettant d'obtenir une reconnaissance ou de le guider pour savoir comment agir professionnellement. Pour le formateur, le référentiel permet d'orienter, de structurer et de rationaliser la formation pour transformer l'apprenant. Il fournit également un cadre d'évaluation dont on présume de la justesse, de la transparence et de l'objectivité. Le référentiel est aussi très utile à l'employeur en lui offrant un outil « objectif » pour évaluer et sélectionner les personnes. Bref, les finalités sociales de l'usage de la notion de compétence ont des applications managériales évidentes qui relèvent principalement de la fonction de gestion des ressources humaines.

L'APC s'inscrit alors dans un paradigme managérial de performance et de contrôle des comportements. Et compte tenu de la très grande popularité des APC et de leur implantation au sein des entreprises, la compétence éthique des professionnels en milieu de travail est très certainement appelée à se définir et à s'inscrire dans ce paradigme managérial, qui semble *a priori* bien adapté à

¹⁵ Les travaux de Jonnaert (2004, 2009, 2015) cherchent à identifier un consensus sur les éléments constitutifs de la compétence. Bien qu'il ait réussi à identifier un certain consensus, il existe encore de nombreuses nuances et lacunes dans les définitions proposées.

une conception de l'éthique dite de conformité. À ce propos, les premières tentatives d'inclusion de la compétence éthique dans les référentiels de compétences des gouvernements canadien et québécois (Secrétariat du Conseil du trésor [Québec] 2012; Secrétariat du Conseil du trésor [Canada] 2015), ainsi que le modèle de la compétence professionnelle de Cheetam et Chivers (1998), en sont un exemple. Pour nombre de syndicats de la fonction publique fédérale, les nouvelles exigences de compétences telles que faire preuve d'intégrité et de respect, travailler réellement avec les autres, faire preuve d'initiative et de sens de l'action constituent une « attitude disciplinaire masquée » et ont été contestées en cour (Paquet 2015, p. 24). Et dans le modèle de Cheetam et Chivers (1998), la compétence éthique fait, entre autres, référence à l'adhésion aux lois et à la morale.

La compétence éthique est donc appelée à s'inscrire, pour le moment, dans un paradigme managérial de performance et de contrôle et, plus concrètement, à s'insérer dans les outils de gestion et de contrôle de la performance. Cela implique que la compétence éthique est appelée à être intégrée dans les référentiels de compétences déjà opérationnalisés dans les organisations. Dans la mesure où l'éthique est conçue dans une perspective de conformité, le référentiel, en tant qu'outil prescriptif (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014), constitue un moyen logique pour décliner les comportements et attitudes attendus en lien avec les différentes normes, valeurs ou principes privilégiés par l'organisation, ainsi que les finalités prescrites. En effet, cet outil partage la finalité de contrôle et d'uniformisation d'une éthique de conformité avec la finalité de contrôle des comportements et attitudes pour assurer la performance des individus (Dietrich 2000). Or, les approches de conformité sont, au mieux, inefficaces et, au pire, complètement en rupture avec les nouvelles représentations sociales évoquées par Lacroix (2011). De plus, une perspective réflexive de la compétence éthique est difficilement réconciliable avec les finalités recherchées par les dispositifs actuellement mis en place, en l'occurrence les référentiels de compétences. Et si l'on admet l'insuffisance des approches de conformité, il semble évident qu'on ne puisse s'en contenter pour opérationnaliser la compétence éthique. Comment, alors, penser l'opérationnalisation de la compétence éthique dans les milieux de travail? Peut-elle et devrait-elle se penser dans le cadre des dispositifs de gestion existants? Peut-elle ou doit-elle s'accommoder d'une visée managériale où la performance prime? Dans l'affirmative, comment peut-on alors articuler visée éthique et visée managériale? Comment la compétence éthique, en tant que concept organisateur de formations à l'éthique (réflexive), en tant qu'élément d'apprentissage structurant les interventions en éthique, peut-elle être opérationnalisée en milieu de travail?

On le constate, former à l'éthique en recourant au développement de la compétence est loin d'être simple et soulève un ensemble de questions. À défaut de pouvoir répondre de manière précise à toutes ces questions dans la présente thèse, nous posons comme première hypothèse de travail que la compétence éthique doit être pensée au-delà de la perspective managériale actuellement privilégiée au sein des organisations, au-delà des paradigmes de gestion axés sur la seule performance, sans toutefois en être déconnectée. À l'instar des tenants de l'éthique réflexive, nous supposons qu'elle constitue un outil mieux adapté aux réalités du monde du travail que les approches visant la conformité : la compétence éthique en milieu de travail doit donc se penser dans une perspective réflexive. Cela implique toutefois que les définitions de la compétence éthique proposées ou dérivées dans une perspective managériale de contrôle des comportements sont insuffisantes. Il nous faudra donc explorer les conceptions de la compétence et de la compétence éthique à partir de cette première hypothèse et démontrer en quoi elles posent problème. Cela suppose de vérifier s'il existe une conception de la compétence éthique que nous pourrions mobiliser pour penser son opérationnalisation en milieu de travail; la cohérence entre les conceptions respectives de la compétence et de l'éthique et leur opérationnalisation seront alors des catégories d'analyse essentielles. Nous verrons que malgré le fait que l'usage de la notion de compétence éthique apparaît de façon marquée depuis environ deux décennies et s'étend maintenant au domaine de l'intervention en éthique appliquée¹⁶, très peu de définitions et aucune méthodologie rigoureuse ont jusqu'ici été proposées. Ainsi, malgré l'ampleur du phénomène de l'APC, malgré la prévalence de la formation comme méthode d'intervention en éthique, malgré l'usage accru de la notion dans les milieux de travail, malgré les risques et dérives associés à son usage, on constate paradoxalement la quasi-absence de théorisation de la compétence éthique, de son usage et de ses instruments.

Cette absence de théorisation ou, à tout le moins, ce manque de théorisation — et la confusion qui en résulte — quant au contenu ou à la définition de la compétence éthique pose un certain nombre de difficultés lorsque vient le moment de développer des formations et des interventions en éthique à partir desquelles on souhaite favoriser l'apprentissage de cette compétence. Cela soulève également des questions à propos de l'évaluation de cette même compétence, de même que l'évaluation de son apprentissage et des interventions et formations visant à la développer. La nature des interventions propres à favoriser son émergence, son développement et son apprentissage dépendra en effet en grande partie de la définition de la compétence et de l'éthique qui seront retenues. Étant donné que

¹⁶ Notamment Lacroix, Marchildon et Bégin (2016) ; Cooper et Menzel (2013), Patenaude (1999) ; Legault (1999) ; Bégin (2011a ; 2011b).

la formation en éthique constitue la principale forme d'intervention en éthique dans les organisations, que les formations sont considérées comme le principal vecteur du développement de la compétence éthique et que l'éthique est considérée comme une compétence clé « extrêmement importante » (Cooper et Menzel 2013, p. 3), autant parmi les gestionnaires que parmi les intervenants en éthique, un travail permettant de mieux comprendre et définir la compétence éthique, pour en assurer le développement, semble désormais s'imposer. Les définitions actuellement proposées s'inscrivant dans des modèles qui ne permettent pas de prendre en compte les nouvelles réalités sociales et professionnelles dans lesquelles s'inscrivent les dimensions organisationnelle et individuelle, il apparaît donc important, voire nécessaire, de revoir nos définitions. Comme cela a déjà été dit, l'éthique conçue dans une perspective réflexive (et pragmatiste) permettrait de mieux articuler les logiques sociales, individuelles et professionnelles – en ce qu'elle reflète mieux l'état actuel de notre société (Lacroix 2011). Il nous faut donc un cadre permettant d'intégrer ces différentes logiques.

Pour répondre à ces impératifs, notre seconde hypothèse est que le cadre théorique le plus indiqué est le pragmatisme. Ce cadre semble prometteur en ce qu'il permet et exige une compréhension bien particulière de la notion de compétence, compréhension qui est aussi une conceptualisation qui permet d'articuler entre elles les logiques organisationnelles, économiques, sociales et professionnelles. En se plaçant d'emblée dans la jonction et les connexions entre ces différentes logiques, le pragmatisme aide à faire le pont entre les exigences des milieux de travail et celles de l'éthique réflexive. Cette posture permet donc de poser des conditions de définitions et d'opérationnalisation de la compétence éthique ancrées dans la réalité, en tant qu'hypothèses à mettre à l'épreuve dans le cadre d'une intervention. Nous insisterons plus particulièrement sur la question de la formation et de l'évaluation de la compétence éthique pour mieux poser celle de son apprentissage en milieu de travail. Et c'est l'idée d'apprentissage qui nous permettra d'élargir notre cadre d'intervention pour passer de la compétence à la capacité, c'est-à-dire à la réelle possibilité de développer et d'actualiser la compétence éthique, individuellement et collectivement.

3. PLAN DE THESE

Comme nous l'avons déjà souligné, il faut, pour répondre à notre question, clarifier ce qu'est ou peut être la compétence, et comment elle est mise en œuvre dans les milieux de travail. Il faut ensuite vérifier la pertinence des définitions actuellement proposées de la compétence éthique en fonction de leur cohérence avec les conceptions de la compétence et de l'éthique sous-jacentes. Et puisque les APC semblent être la principale méthode pour l'opérationnalisation de la notion de compétence dans les milieux de travail, nous nous intéresserons aux usages possibles de la notion de compétence éthique en milieu de travail et à leurs conséquences. Nous serons alors à même de constater l'insuffisance des définitions actuelles de la compétence éthique et les lacunes liées à son opérationnalisation. C'est pourquoi nous proposerons une conception enrichie de la compétence éthique à partir d'une perspective pragmatiste, pour ensuite proposer un canevas d'intervention permettant de la déployer au sein des organisations.

Le premier chapitre sera consacré à la première tâche, c'est-à-dire à la revue de littérature portant sur le concept de compétence. Dans ce chapitre, nous souhaitons tout d'abord clarifier ce qu'est, ou peut être, la compétence. Nous nous attarderons à répertorier les différentes conceptualisations de la compétence proposées dans la littérature et, plus précisément, à fournir des clés de lecture pour comprendre comment le concept peut être mobilisé pour penser la compétence éthique. Pour ce faire, nous proposerons une typologie des différentes approches. Cette typologie nous permettra de faire ressortir les décalages, mais surtout les convergences et les évolutions entre les différentes conceptualisations. En effet, si certains la considèrent comme étant un néologisme, la compétence est mobilisée et conceptualisée par de nombreuses disciplines, plusieurs étant en interaction les unes avec les autres : la migration du concept d'une discipline à une autre, à commencer par la linguistique et la psychologie du travail, d'un secteur d'activités ou groupe d'emploi à un autre (p. ex. des opérateurs de machineries aux gestionnaires-cadres) donne lieu à des emprunts théoriques et pratiques entre les disciplines et les milieux qui contribuent à brouiller les définitions. Et comme nous nous intéressons tout particulièrement à l'intervention et la formation en éthique dans les milieux de travail, nous porterons notre regard d'une manière plus particulière sur les conceptualisations proposées dans les sciences du travail et de la gestion ainsi que dans les sciences de l'éducation.

En mettant en lumière les différents présupposés théoriques des conceptualisations de la compétence, nous serons alors en mesure d'en évaluer la compatibilité – ou l'incompatibilité – avec une conception réflexive de l'éthique, ce que nous ferons au second chapitre. Ce travail de défrichage nous permettra d'identifier quelle conceptualisation de la compétence peut convenir pour penser la

compétence éthique et, ainsi, poser un regard critique sur les différentes définitions de la compétence éthique proposées dans la littérature contemporaine. Afin d'identifier les insuffisances de ces définitions, nous distinguerons d'abord les approches réflexives de l'éthique de celles axées sur la conformité. Mais c'est en nous intéressant également, et surtout, au déploiement de la compétence dans les milieux de travail que nous pourrions juger de la pertinence des conceptualisations de la compétence éthique. En effet, pour mieux comprendre comment le concept de compétence éthique peut être opérationnalisé, il faut s'intéresser à la manière dont le concept de compétence lui-même est mobilisé dans les milieux de travail. Il s'agira de voir si le concept, d'une part, peut effectivement constituer un concept organisateur pour penser les formations à l'éthique dans ces milieux et, d'autre part, si son opérationnalisation peut contribuer à l'apprentissage de la compétence éthique dans ces mêmes milieux. Nous nous attarderons donc aux enjeux pratiques et aux méthodologies de mises en œuvre de la notion de compétence (éthique) dans les organisations. Nous ferons alors voir que les lacunes sont liées, d'une part, à des facteurs endogènes, c'est-à-dire propres au concept de compétence et sa méthodologie, et, d'autre part, à des facteurs exogènes, qui réfèrent aux caractéristiques du milieu où la compétence éthique est déployée. Nous parlerons alors de logique managériale axée sur le contrôle, la prescription et l'objectivation, menant entre autres à des usages de la compétence éthique incompatibles avec une conception réflexive de l'éthique. Nous verrons également que les conceptions sont caractérisées par une perspective positiviste et dualiste qui empêche la prise en compte de la complexité de la compétence éthique. Cet angle d'analyse nous amènera à formuler deux hypothèses enrichies, à savoir que 1) la conception dynamique (Zarifian 2004; 2009) de la compétence semble la plus pertinente pour penser la compétence éthique, bien qu'elle ne soit pas suffisamment développée, et que 2) le pragmatisme est le cadre conceptuel le plus apte à nous aider à répondre à notre question de recherche, maintenant centrée sur la mise en œuvre de la conception dynamique de la compétence éthique.

Cette reformulation et ce recentrage de la problématique et de la question de recherche nous permettront d'aborder la question de manière plus ciblée, à la lumière du pragmatisme, afin de bonifier la conception dynamique de la compétence en intégrant la question de ses conditions de fonctionnement. Nous proposerons donc d'autres clés de lecture de la compétence éthique, dans le troisième chapitre, à partir du pragmatisme de Dewey (2003 [1920]). Nous verrons, en effet, qu'il s'agit d'une perspective pertinente à plusieurs égards (théorique, pratique, méthodologique, épistémologique). Le pragmatisme est tout particulièrement intéressant en ce qu'il nous permet d'évacuer les oppositions qui marquent le concept de compétence et qui engendrent des définitions trop réductrices pour penser la compétence éthique. Il offre également un cadre à partir duquel nous

pouvons unifier les concepts de compétence et d'éthique, ainsi que les perspectives théoriques et pratiques. Comme nous nous intéressons à l'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail, la continuité entre le concept et ses conséquences concrètes pour le milieu et ses acteurs doit être au cœur de notre recherche. Et c'est ce que permet et exige le pragmatisme et que nous montrerons dans ce chapitre. Plus précisément, c'est à partir du concept d'expérience, central dans le pragmatisme de Dewey (2005 [1934]), que nous pourrions établir certaines conditions pour la définition et l'opérationnalisation de la compétence éthique. L'expérience, telle que l'a conçue Dewey, nous permettra de lier les concepts de compétence et d'éthique en tenant compte des effets concrets pour les milieux de travail. En somme, le pragmatisme, et plus particulièrement la notion d'expérience chez Dewey, nous fournira les points d'ancrage pour penser et enrichir le concept de compétence éthique et ainsi répondre aux lacunes pratiques et théoriques identifiées au chapitre précédent. Il s'agira de penser la compétence éthique à partir de ses usages possibles et prévus, de ses effets concrets pour les milieux de travail. Ces conditions seront, en fait, autant de conditions d'enrichissement de la conception dynamique de la compétence pour la rendre cohérente avec une conception réflexive et pragmatiste de l'éthique. Nous insisterons tout particulièrement sur la notion de succès, étroitement liée à celle de l'apprentissage, de même que sur le caractère indissociable de l'individu et de l'environnement. La perspective pragmatiste nous amènera finalement à concevoir la compétence éthique comme une compétence d'enquête, et à faire de l'éthique une dimension inhérente de la compétence. Par conséquent, nous considérerons la compétence éthique comme une métacompétence qui permet le développement d'autres compétences et, donc, augmente les possibilités. Et ce sens, nous verrons qu'elle est une capacité, concept que nous définirons au chapitre 4.

Le chapitre trois nous aura permis de faire voir que le pragmatisme requiert de mettre au centre de la réflexion la question des conditions de fonctionnement (de la compétence éthique). Et ces conditions seront celles de l'enquête et, donc, de l'expérience. Et c'est justement ce que l'approche par les capacités, développée par Falzon (2013), nous permet de faire et que nous présenterons dans la première partie ce quatrième et dernier chapitre. Cette approche implique en effet une réflexion sur les contraintes et les opportunités pour l'action et l'apprentissage en milieu de travail. Cette réflexion participe de la construction d'un environnement capacitant, c'est-à-dire favorable à l'apprentissage et au développement des capacités (Falzon 2013; Arnoud 2013; Fernagu Oudet et Batal 2016).

Nous montrerons alors, dans la deuxième partie de ce chapitre, que cette approche est tout à fait cohérente avec le pragmatisme, mais que c'est le pragmatisme qui en donne une lecture acceptable

pour le développement de la compétence éthique. Nous proposerons un canevas d'intervention basé sur l'approche par les capacités qui intégrera la dimension pragmatiste, faisant de l'éthique la trame de fond de l'approche et, en sens, un vecteur de la capacité. Le pragmatisme, à partir de la notion d'expérience et d'enquête, nous aura permis d'enrichir notre conception de la compétence, mais c'est en l'intégrant à l'approche par les capacités que nous avons pu préciser notre compréhension de la compétence éthique et proposer un canevas d'intervention pour son déploiement, lequel reposera sur la conception d'un environnement capacitant. Ce canevas nous ouvrira la voie vers une série de propositions à valider dans l'expérience, c'est-à-dire un ensemble de conditions de fonctionnement à tester dans les milieux de travail. Parmi celles-ci, nous nous attarderons aux modalités de formation et d'évaluation de la compétence éthique, ainsi qu'aux modes d'organisation du travail permettant de favoriser le dialogue, la résolution de problèmes collective et le travail collectif.

En résumé, nous ferons la démonstration qu'un travail de clarification, de conceptualisation et d'opérationnalisation de la compétence éthique s'impose pour que compétence et éthique s'arriment autant d'un point de vue théorique que pratique. Le pragmatisme sera l'outil conceptuel qui nous permettra de le faire et la pluralité méthodologique qu'il permet nous ouvrira la voie pour des recherches interdisciplinaires visant à éprouver les conditions de fonctionnement proposées au terme de cette thèse. C'est en ce sens que l'objectif principal de notre recherche doit être compris, c'est-à-dire de mieux comprendre ce qu'est ou peut être la compétence éthique et contribuer à l'élaboration de repères structurels pour son déploiement en milieu de travail.

CHAPITRE 1. CONCEPTUALISATIONS ET USAGES LIES A LA COMPETENCE

ETHIQUE

1. CONCEPTUALISATIONS ET USAGES DE LA COMPETENCE

« Une investigation plus approfondie avec nos interlocuteurs nous fait alors entrer dans une zone nettement plus marécageuse où, en dehors de la terre ferme des disciplines, on s'aventure dans l'eau bourbeuse des comportements dont il devient très rapidement difficile de savoir s'ils sont régis par des injonctions morales, des souhaits civiques, ou des incantations religieuses. Heureusement, la fonction magique du langage nous sauve encore une fois en nous fournissant les rassurants "savoir-être" qui, pour n'être pas plus défini que leur consœur la compétence, n'en sont pas moins aussi largement utilisés. »¹⁷

La notion de compétence éthique met à contribution deux concepts, soit la compétence et l'éthique. C'est toutefois bien le concept de compétence qui est le principal vecteur de cette notion, l'éthique venant qualifier son utilisation. C'est pourquoi il nous faut d'abord clarifier ce que peut signifier la compétence, d'autant plus qu'il existe une pluralité de conceptions. En effet, plusieurs disciplines s'intéressent à la notion, dont les plus importantes sont la psychologie, la psychologie du travail et des organisations, la linguistique, la politique, le droit, l'éducation, l'ergonomie, la sociologie (des organisations), le management, la gestion des ressources humaines et la bioéthique. L'objectif du présent chapitre vise à identifier une conception qui soit à la fois suffisamment développée du point de vue théorique et pratique, en plus d'être cohérente avec la conception réflexive de l'éthique que nous avons brièvement évoquée en introduction¹⁸.

Pour y parvenir, nous consacrerons ce premier chapitre à une revue de littérature élargie afin d'identifier les principaux courants de pensée ayant abordé la notion de compétence. Nous nous arrêterons à certaines disciplines bien précises, soit celles qui sont directement liées à la formation à l'éthique en milieu de travail. Nous nous sommes ainsi limitée¹⁹ à identifier les contributions

¹⁷ Minet, Parlier, de Witte (1994), La compétence, mythe, construction ou réalité? Pour l'emploi, Économie, p. 16.

¹⁸ Et que nous présenterons plus en détail au chapitre 3.

¹⁹ Rappelons que l'emploi du « NOUS modeste » s'accorde obligatoirement selon le sens (syllepse), en l'occurrence au féminin.

provenant des sciences du travail, de la gestion et de l'éducation. Il serait en effet impossible de recenser toutes les conceptualisations de la compétence dans tous les champs disciplinaires. Mais il n'en demeure pas moins que les sciences du travail, de la gestion et de l'éducation ont largement contribué au développement de la notion et à son usage dans les milieux de travail. Comme notre propos concerne plus précisément la compétence éthique en milieu de travail, ces disciplines sont incontournables en raison de l'influence qu'elles ont exercée (et exercent encore) sur les pratiques de gestion des compétences et de formation dans les milieux de travail. Leur apport a également été déterminant dans les recherches autour de la compétence éthique.

La structure de notre présentation se divisera donc en trois axes principaux correspondant à chacun de ces champs disciplinaires. Cela nous permettra dans un premier temps de voir l'évolution du concept selon les emprunts théoriques effectués d'une discipline à une autre. Afin de mieux comprendre les décalages et les convergences entre les différentes approches, nous proposerons une typologie à partir de catégories d'analyse référant, d'une part, à un arrière-plan épistémologique et, d'autre part, à la complexité des dimensions prises en compte dans les définitions proposées par chacune des approches. Mais l'intérêt de ce découpage tient à ce qu'il nous permettra de mettre en évidence l'émergence d'un certain consensus autour de ce qu'est la compétence ainsi qu'une convergence méthodologique dans les approches utilisées pour son exploitation en milieu de travail.

Plus précisément, quatre constats émergent de notre recension des travaux portant sur le concept de compétence : 1) sauf exception, une confusion générale et une incohérence conceptuelle et méthodologique entourent le concept de compétence et son déploiement; 2) malgré cette confusion, l'idée de « combinatoire » est de plus en plus répandue dans les milieux de la recherche en sciences de l'éducation et du travail; 3) les référentiels de compétence constituent l'instrument privilégié par les organisations pour sa mise en œuvre, toutes approches confondues; 4) la définition qui fait l'objet d'un consensus semble aussi être la plus aboutie et la plus pertinente pour traiter de la compétence éthique.

Au terme de ce chapitre, nous serons donc en mesure de mieux comprendre les implications théoriques et pratiques entourant la définition du concept de compétence lorsque vient le moment de traiter de la compétence éthique. Cela nous permettra d'identifier l'approche que nous qualifierons de dynamique comme étant la plus pertinente pour traiter de la compétence éthique. C'est à partir de ce travail de clarification que nous pourrons poser un regard critique sur les différentes définitions de la compétence éthique proposées dans la littérature contemporaine (ce qui sera fait au second chapitre).

1.1 LES CONCEPTUALISATIONS DE LA COMPÉTENCE DANS LES SCIENCES DU TRAVAIL, DE LA GESTION ET DE L'ÉDUCATION

Dans les sciences du travail²⁰, le concept de compétence semble avoir été utilisé pour la première fois par le psychologue Richard White, en 1959, et repris par David McClelland en 1973, pour ensuite s'imposer progressivement dans les années 80, en particulier en gestion des ressources humaines et en gestion stratégique. La compétence devient alors une notion servant à expliquer et prédire la performance au travail, voire à l'évaluer (pour ce qui est des pratiques nord-américaines à tout le moins). En Europe, la compétence s'est plutôt développée à partir des enjeux liés à l'emploi et aux qualifications, appuyés par des initiatives gouvernementales et syndicales (Winterton 2012). Nonobstant ces premières distinctions, le concept s'est opérationnalisé via les référentiels de compétences (Le Bouteiller et Gilbert 2016) tout autant en Amérique du Nord qu'en Europe.

En éducation, la taxonomie de Bloom (1964)²¹ aurait grandement influencé la mise en place des approches par compétences qui sont aujourd'hui largement répandues (Jonnaert et autres 2004; Winterton et autres 2006). Si les origines de la compétence en Amérique du Nord et en Europe sont différentes, on constate aujourd'hui que la notion est globalement exploitée dans le cadre des démarches compétence, ou approches par compétences (APC), autant dans les milieux éducatifs que dans les entreprises (Hirtt 2009 ; Boutin 2004 ; Jonnaert 2009 ; Bouteiller et Gilbert 2016 ; Le Deist et Winterton 2005), au point où certains la qualifient « d'hégémonie » (Piot 2008), de « pensée unique » (Boutin 2004) ou encore de « monisme intellectuel » (Crahay 2006).

Ces trois champs disciplinaires ont donc constitué au fil des décennies une grappe de connaissances et de pratiques qui ont grandement influencé notre manière d'envisager et de penser la notion de compétence et, par extension, celle de compétence éthique. La richesse et la diversité des travaux

²⁰ Parmi lesquelles on retrouve la psychologie du travail, l'ergonomie et la sociologie du travail ou des organisations. Nous distinguons les sciences du travail des sciences de la gestion en ce que les premières cherchent à expliquer et comprendre des phénomènes organisationnels liés au travail en général, alors que les sciences de la gestion, comme son nom l'indique, s'orientent surtout sur les enjeux de gestion (par ex. la gestion des ressources humaines, des opérations, des finances, la gestion stratégique). Souvent, les concepts développés dans les sciences du travail sont mobilisés par les sciences de la gestion. Le concept de compétence en est d'ailleurs un très bon exemple (servant à expliquer ce qui contribue à la performance au travail). La fameuse pyramide des besoins de Maslow, développée par le psychologue du même nom, en est un autre exemple : les sciences de la gestion ont mobilisé ce concept pour mieux comprendre les mécanismes de la motivation au travail, via le besoin d'appartenance et d'estime, par exemple.

²¹ La taxonomie de Bloom présente de manière analytique les trois domaines de la notion de compétence : le domaine cognitif (*intellectual skills and cognitive strategies*), le domaine moteur (*motor skills*) et le domaine affectif (*attitudes*). C'est ce que les Britanniques nommeront l'approche KSA (knowledge, skills and attitudes), alors que les Français parleront de « tryptique » de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

qu'on y retrouve en rendent l'exploration et l'analyse incontournables pour les besoins de cette thèse. C'est pourquoi nous avons retenu les travaux menés au sein de ces trois disciplines qui, pour présenter des postures épistémologiques différentes, voire incompatibles, sont néanmoins liées par des croisements théoriques et pratiques : il semble en effet que les applications pratiques dérivées des sciences du travail ont clairement enrichi les recherches en sciences de la gestion et plusieurs affirment que l'intérêt pour la compétence en éducation repose en grande partie sur la nécessité de répondre aux exigences du marché du travail (Crahay 2006), qui réclame une main-d'œuvre qualifiée, mais surtout plus compétente afin de répondre aux mutations socio-économiques et du travail pour ne nommer que celles-là (Dietrich 2010).

Comme nous venons de le mentionner, les définitions proposées dans le cadre des différentes disciplines reposent sur des postures épistémologiques différentes, selon que l'on cherche à décrire, expliquer ou évaluer les personnes ou activités. Selon les points de vue et selon l'utilisation prévue de la notion de compétence, les définitions sont donc différentes, parfois même incompatibles, mais elles semblent toutes plus ou moins se référer à l'activité ou à la situation (Minet, Parlier et de Witte 1994; Jonnaert 2004; Ayotte-Beaudet 2013). Nous retiendrons cette caractéristique puisqu'elle sera primordiale pour notre conception de la compétence éthique. En effet, nous thématiserons la compétence éthique dans une perspective ouverte et dynamique plutôt que de la postuler comme un tout déjà constitué. Cela nous distinguera de ce qui se fait habituellement dans les sciences de la gestion et des recherches relatives au milieu du travail, où une posture épistémologique positiviste est généralement adoptée (Sandberg 2000), alors que les chercheurs en éducation qui s'intéressent à la notion de compétence se réclament plutôt généralement du constructivisme (Jonnaert 2009). Ceci dit, malgré cette rupture épistémologique que nous pouvons observer entre ces différents domaines de recherche, nous avons néanmoins constaté une nette convergence dans la méthodologie de mise en œuvre de la notion de compétence dans ces deux milieux de recherche : elle s'opérationnalise presque toujours par le biais des référentiels de compétences.

Avant d'aller plus loin, et sans vouloir retracer toute l'histoire du concept de compétence ni prétendre en dresser un portrait exhaustif, il nous apparaît important de faire un court détour par les travaux développés en linguistique et en ergonomie puisqu'ils constitueraient, au moins en partie, le point de départ des conceptualisations et applications de la notion dans les autres disciplines²². Nous mettrons

²² Il reviendrait en effet à Chomsky (1971 [1957]) d'avoir donné à la compétence une validité théorique qui lui faisait auparavant défaut selon plusieurs chercheurs. Nous verrons, plus loin, que Bégin (2011a) s'appuie sur la

en lumière les raisons pour lesquelles chaque discipline s'est appropriée la notion et la manière dont le concept a été mobilisé, bonifié ou enrichi. Il ne s'agit pas d'en faire un exposé linéaire ou chronologique, mais plutôt de voir comment les différentes conceptions se sont croisées et recoupées pour aboutir à une conception relativement consensuelle, que nous qualifierons de « dynamique ».

Pour ce faire, nous présenterons d'abord la conception chomskyenne (linguistique) de la compétence, ce qui nous permettra de mieux saisir comment les autres conceptions se positionnent par rapport à la dualité compétence-performance introduite par Chomsky. Nous nous attarderons ensuite aux différentes conceptions proposées dans les sciences du travail. Comme les sciences du travail semblent être à l'origine de nombreuses approches différentes, nous avons dû les distinguer et les qualifier à partir de leur caractéristique principale. Cette section sera donc structurée à partir de notre typologie pour mettre en évidence les divergences et les convergences entre les approches (que nous qualifierons de cognitive, behavioriste, fonctionnelle, multidimensionnelle, dynamique et interprétative). Cela nous permettra de mieux comprendre leur évolution et leurs lacunes respectives bref, comment le sens de la notion s'est modifié selon les applications qu'on cherchait à en faire et les problèmes que l'on cherchait à résoudre. Nous montrerons ensuite la manière dont les sciences de la gestion ont mobilisé certaines de ces approches. Enfin, nous présenterons l'approche principale développée dans les sciences de l'éducation (approche dynamique), ce qui nous permettra de comprendre les distinctions et les rapprochements qui peuvent être faits avec les approches développées dans les sciences du travail (et mobilisées dans les sciences de la gestion et dans les milieux de travail). Au terme de ce chapitre, nous identifierons quelle est l'approche que nous pouvons mobiliser pour répondre à notre question de recherche, c'est-à-dire pour penser la compétence éthique en milieu de travail.

conception développée en linguistique pour proposer une définition de la compétence éthique. Par ailleurs, certains écrits documentent la migration du concept de compétence développé par les ergonomes français vers les métiers d'interactions humaines comme l'enseignement (Piot 2008).

1.1.1 LA LINGUISTIQUE : LA DUALITÉ PERFORMANCE – COMPÉTENCE

En linguistique, le concept de compétence a été introduit par Chomsky dans les années 1970 lorsqu'il élaborait sa théorie du langage (grammaire générative et transformationnelle). Il définit alors la compétence à partir de sa dualité avec la performance, qui fera d'ailleurs l'objet de nombreux débats, forçant les chercheurs à positionner la compétence soit comme une action, une performance ou un potentiel activé, soit comme une potentialité pouvant être activée dans certaines situations. En effet, pour Chomsky, la compétence est indépendante de la démonstration que l'on peut en faire dans une situation (c'est-à-dire la « performance »). Elle se rapporte plutôt « aux conditions de possibilité, génératives et transformationnelles, du phénomène de performance [...] »²³. Pour cette raison, elle constitue un « potentiel individuel non encore activé », un « savoir implicite » et fonctionnellement lié à la performance, en tant qu'actualisation en situation (Jonnaert 2009, p. 11). Dans un tel cas de figure, la compétence est de l'ordre du virtuel et de l'individuel, alors que la performance est de l'ordre de l'effectif et du domaine du social (Jonnaert 2009). Aux dires de Chomsky (1971 [1957]), la compétence linguistique serait ainsi une faculté universelle, commune à tous les êtres humains (et innée). Elle relèverait de la sphère cognitive et serait indépendante de la performance, laquelle dépend de nombreux facteurs (« perturbations ») qui ne peuvent être attribués à la compétence. Ainsi, selon cette conception, un aphasique peut être compétent du point de vue linguistique (Klarsfeld 2000), même si sa compétence ne peut se manifester en situation (la compétence ne dépend donc pas de la performance en situation)²⁴, c'est-à-dire même s'il ne peut se livrer à une performance à l'occasion de laquelle il déploierait cette compétence.

Cette fameuse distinction chomskyenne entre compétence et performance a été reprise et bonifiée par de nombreux auteurs en psychologie cognitive et développementaliste²⁵, où l'on s'est intéressé aux décalages existant entre la compétence et la performance – en en faisant la règle de fonctionnement et de développement cognitif (Houdé et autres 1998, cités dans Jonnaert 2009, p. 12). La compétence est ainsi décrite à partir d'un ensemble de capacités et d'aptitudes (surtout

²³ Kastrup, V. (2002). « À propos de l'apprentissage de la compétence éthique », *Intellectica*, vol. 2, p. 302.

²⁴ Nous verrons plus loin que la plupart des définitions de la compétence fusionnent maintenant compétence et performance, liant le succès ou le traitement efficace de la situation avec la compétence. Dans ces conceptions, un aphasique incapable de formuler une phrase suite à un accident serait forcément considéré comme incompétent.

²⁵ Notamment via les travaux de Rest, Selman, Kohlberg et Piaget.

cognitives), laissant de côté la dimension « performative », c'est-à-dire l'action, les comportements et les attitudes pour ne nommer que ces notions.

La conceptualisation (Chomsky 1971 [1957]) opérée en linguistique semblait prometteuse aux yeux de plusieurs. Selon certains auteurs, « [...] la linguistique, mieux que tout autre champ de recherche, donne à la notion de compétence un contenu, elle l'élève au rang d'objet susceptible d'être soumis à l'examen et à la discussion scientifique. » (Minet, Parlier, de Witte, 1994, p. 54). Ces mêmes auteurs estiment que la transposition de la compétence linguistique dans d'autres applications ou sciences est possible puisqu'elle « n'est pas une chose en soi, mais un cas particulier d'un phénomène beaucoup plus large qui, sous la dénomination générique de compétence, fait partie de la problématique de l'action humaine et constitue le sujet comme actant » (Greimas et Courtes, cités dans Minet, Parlier, deWitte 1994, p. 55). Et si la théorie des actes de langage est ensuite assimilée à un segment de la théorie de l'action, c'est dire que les propriétés spécifiques de la compétence linguistique peuvent être transposées à toute notion de compétence incluant, donc, la compétence éthique. C'est d'ailleurs ce que Bégin fait dans un texte (2011a) où il nous propose une définition de la compétence éthique.

Cependant, la dualité qui serait ainsi universelle entre la « compétence comme virtualité ou puissance de l'acte d'une part et l'acte lui-même comme effectuation, comme actualisation de cette virtualité » (Minet, Parlier, deWitte 1994, p. 55) est pour le moins discutable aux yeux de plusieurs. Cette dualité est en effet au cœur de nombreux débats sur la notion de compétence : la séparation entre la compétence et l'action « depuis celle qui met au centre les qualités de l'individu sous-jacentes à l'action jusqu'à celle qui exclut totalement la notion de prédispositions et qui met en avant l'immédiateté de l'action » (Minet, Parlier, deWitte 1994, p. 60) est remise en question par de nombreux auteurs, certains rejetant la notion de compétence, la plupart tentant de fusionner les deux notions²⁶.

C'est, entre autres, le cas de Jonnaert (2009) qui, à l'instar d'autres chercheurs dans les sciences de l'éducation et du travail, soutient que cette dualité, si elle est utile pour le champ de la linguistique et de la psychologie développementale, est difficilement transposable dans d'autres disciplines. Il lui semble par exemple difficile, voire impossible, de différencier la compétence de la performance en contexte scolaire (ou professionnel) :

²⁶ C'est le cas notamment chez les sociologues des organisations (Le Boterf 1994 ;1997 et Zarifian 1999 ;2001 ;2004) et en éducation (Jonnaert et autres 2004), comme nous le verrons plus loin.

« Est-il possible de définir une compétence sans préciser comment elle s'actualisera en situation, c'est-à-dire sans nommer une performance? [...] Si la situation évolue, la compétence se modifie aussi. Et si la performance est l'actualisation de la compétence en situation, elle se modifie également en cours de réalisation de la tâche. Mais qu'est-ce qui est de l'ordre de la compétence ou de l'ordre de la performance? Et puis, quel est le rôle de la situation? Il semble pratiquement impossible, dès que l'on est en contexte, de préciser ce qui détermine quoi. Est-ce la situation qui définit la compétence? Est-ce la compétence qui détermine la situation? Est-ce la situation qui met en œuvre une performance? Est-ce la compétence qui détermine à la fois la performance et la situation? Il s'agit, en réalité, d'une dialectique complexe, articulant des liens de causalité et de réciprocité entre situation, compétence et performance. Cette distinction entre compétence et performance semblait légitime [pour les linguistes et les psychologues], mais elle apparaît artificielle aussitôt que l'on franchit le seuil d'une classe. » (Jonnaert 2009, p. 19-20)

Cette dialectique, dont parle Jonnaert, laisse entrevoir toute la problématique de l'apprentissage de la compétence telle que l'a conçue Chomsky : la performance n'influerait pas sur la compétence, et la situation n'influerait pas sur la performance. Or, si l'on admet que la compétence (de l'ordre du virtuel, du potentiel) est une condition de l'action, cette dernière est elle-même une condition du potentiel de l'individu : la compétence serait ainsi « autant tributaire du potentiel de l'individu que de la situation et son contexte » (Jonnaert 2009, p. 15).

Au-delà de cette distinction entre compétence et performance, Chomsky considère que la compétence est innée, indépendante des contextes d'utilisation, misant essentiellement sur des capacités cognitives. Elle est également universelle, transversale et générale, tout en étant circonscrite à l'activité langagière. Les retombées opérationnelles pour les organisations sont donc limitées (Klarsfeld 2000). On constate malgré tout que le caractère générique et transversal de la compétence se retrouve également dans les définitions de la compétence proposées dans le cadre des sciences du travail, qui ont en commun, à la différence de la linguistique, un net souci pour la performance et l'actualisation de la compétence en situation de travail. Les chercheurs en psychologie du travail ne mentionnent cependant aucun lien de parenté avec la conception chomskyenne. Mais nous ne pouvons que constater que leurs recherches se développent à la même époque. Comme nous le verrons plus loin, c'est aussi le cas pour les travaux menés en sciences de la gestion et en éducation. Il y aurait donc plusieurs disciplines qui ont travaillé de manière concurrente ou parallèle sur la même notion, sans que l'on puisse toutefois déterminer avec certitude si l'une a influencé l'autre. Toutes ces disciplines ont néanmoins grandement contribué au développement de la notion de compétence et c'est pourquoi nous nous y attarderons, en commençant par les différentes approches développées dans les sciences du travail. Nous verrons ensuite comment les sciences de la gestion se sont appropriées la notion et comment les chercheurs l'ont appliquée dans les milieux de travail.

1.1.2 LES SCIENCES DU TRAVAIL : ENTRE PERFORMANCE ET FLEXIBILITÉ

Le concept de compétence est abondamment discuté dans les sciences du travail telles que l'ergonomie, la psychologie du travail, la sociologie (des organisations), les relations industrielles et l'orientation professionnelle. Les disciplines dont la contribution a été la plus significative et qui s'avèrent être les plus pertinentes en regard de notre objet de recherche sont la psychologie du travail, particulièrement influente en Amérique du Nord, l'ergonomie et la sociologie des organisations, plus influentes en Europe, ainsi que les relations industrielles, influentes par leur pénétration dans les milieux de travail.

Avant de poursuivre avec ces conceptualisations, quelques remarques s'imposent. D'une part, malgré que plusieurs de ces auteurs ne reconnaissent pas explicitement leur dette à l'égard des travaux de Chomsky, on doit néanmoins reconnaître que les définitions développées dans les sciences du travail semblent, pour la plupart, avoir utilisé la distinction chomskyenne compétence-performance pour en faire un couple prédicteur ou explicatif indissociable. La compétence est une hypothèse, un prédicteur, la performance (au sens d'effectuation) en est sa manifestation, le succès étant sa vérification ou sa mesure. D'autres ont tenté de fusionner les deux versants, mais ce qu'il faut retenir, c'est que l'idée de succès restera omniprésente dans les conceptions de la compétence, faisant de sa mesure et de son évaluation le principal objectif de son opérationnalisation en milieu de travail. Nous verrons en effet que l'idée de l'atteinte d'un résultat est fondamentale et inhérente à la notion de compétence (même lorsque la compétence reste – paradoxalement – quelque chose de potentiel et de virtuel). Au chapitre suivant, nous montrerons que les référentiels de compétences constituent les outils privilégiés permettant de juger de l'atteinte de ces résultats. Ainsi, à défaut de pouvoir s'entendre sur une définition commune de la compétence, il semble y avoir là un point de départ commun à tous ceux qui s'intéressent au concept de compétence pour le modéliser. C'est en cela que la dualité chomskyenne nous semble si importante pour les sciences du travail : elle permet d'introduire la question des résultats, lesquels pourront être comparés afin d'expliquer ou de prédire le niveau de performance à partir des compétences détenues (ou pas) par les individus. Ainsi, nous pouvons supposer que la performance, au sens chomskyen d'actualisation, devient importante dans les sciences du travail parce qu'elle permet d'expliquer ou de prédire la performance (au sens d'efficacité et de réussite).

Il ne serait donc pas étonnant que la question de l'efficacité devienne incontournable pour parler de compétence et c'est précisément ce que fait le psychologue Richard White (1959) en définissant la compétence comme étant « la capacité d'un individu à interagir efficacement avec son

environnement » (Bouteiller et Gilbert 2016, p. 229). Les travaux de ce chercheur en psychologie du travail semblent par ailleurs avoir été très influents aux États-Unis. David McClelland (1973) reprendra en effet ce concept, lequel s'imposera progressivement à partir des années 80, tout particulièrement en gestion des ressources humaines²⁷. Comme nous le verrons plus loin, cette approche est qualifiée de behavioriste en raison de l'accent qui est mis sur la performance – au sens de réussite et d'efficacité – et sur les comportements des individus. Elle s'inscrit en ce sens clairement dans une optique d'évaluation des personnes (Delobbe et autres 2003).

De l'autre côté de l'Atlantique, en France notamment, c'est en ergonomie que les chercheurs vont mobiliser la notion de compétence pour expliquer les activités d'un « opérateur » dans le cadre de son travail (Minet, Parlier, de Witte 1994). Cette approche s'inscrit en faux avec les approches de White et McClelland. En effet, selon ces chercheurs, les comportements ne suffisent pas pour expliquer le travail puisqu'il y aurait toujours des « structures cognitives disponibles », mais pas nécessairement manifestes à travers un comportement, d'où l'importance des aspects cognitifs dans les approches développées en ergonomie. De plus, selon cette conception, les compétences ne sont pas transférables, pas plus qu'elles ne peuvent être prédites, ni prescrites puisqu'elles n'existent pas en dehors de leur contexte d'utilisation et que celui-ci – la situation de travail – est incommensurable (Klarsfeld 2000). Les spécialistes de la formation aux adultes (en Europe et surtout en France) auraient ensuite utilisé et adapté le concept de compétence, en l'opposant aux méthodes traditionnelles reposant sur les savoirs, en cherchant à mieux rendre compte des capacités réelles requises et acquises. Leur conception et utilisation de la compétence est devenue largement répandue à la suite de ce qu'on a appelé les accords CAP²⁸. Les spécialistes en relations industrielles et les sociologues ont également grandement contribué au développement de la notion de compétence en Europe en la reliant aux enjeux de qualifications, à l'employabilité, la mobilité de la main-d'œuvre, etc. (Winterton 2012).

²⁷ La littérature concernant l'exploitation du concept de compétence en gestion des ressources humaines est abondante et sera résumée plus loin.

²⁸ Accord sur la conduite de l'activité professionnelle, plus connu sous le signe A. CAP 2000. En France, l'émergence de la notion de compétence serait liée aux problématiques rencontrées par les spécialistes de la formation aux adultes, qui critiquaient l'efficacité des méthodes traditionnelles fondées sur les savoirs. Les enjeux de qualification et la nécessité d'une main d'œuvre mobile, adaptable, flexible, ont ensuite « propulsé la compétence comme catalyseur de la nouvelle économie », ce qui aurait donné lieu, en 2000, à l'A. CAP 2000. Cet accord visait à remplacer la logique de poste par la logique compétence pour encadrer la mobilité des travailleurs dans les organisations.

À partir de ces deux exemples issus des sciences du travail, nous pouvons clairement voir l'écart entre les conceptions de la compétence qui y ont été développées. Si les sciences du travail regroupent plusieurs disciplines différentes qui ont mobilisé et thématiqué la notion de compétence différemment, chacune reconnaît le flou conceptuel entourant le concept de compétence (De Schrijver et Maesschalck 2013 ; Bégin 2011 ; Le Deist et Winterton 2005)²⁹. On constatera notamment que les termes de capacité, d'aptitude, de compétence et d'habileté sont utilisés de manière interchangeable, comme synonymes ou dans un rapport d'inclusion (les capacités faisant partie de la compétence, mais n'étant pas équivalentes à la compétence). Il nous est par conséquent impossible de faire ressortir une définition qui recouperait les différentes conceptualisations développées dans les sciences du travail, même à l'intérieur d'une seule discipline.

Il est cependant possible de dégager des catégories d'analyse pour mieux comprendre les différentes approches développées dans les sciences du travail et comment elles se situent les unes par rapport aux autres. Ce travail de clarification théorique est nécessaire afin que l'on puisse faire un choix éclairé quant à la conception la plus apte à traiter de la compétence éthique. Nous devons en effet nous assurer de la cohérence théorique entre compétence et éthique et c'est l'objet du présent chapitre. Nous aurons également à en assurer la cohérence pratique, c'est-à-dire veiller à ce que le concept de compétence éthique puisse être opérationnalisé dans les milieux de travail, et plus particulièrement pour la formation dans ces milieux. Ces enjeux pratiques seront abordés en détail au chapitre suivant.

Afin d'atteindre notre objectif de clarification théorique du concept de compétence dans les sciences du travail, nous proposons la typologie suivante, à laquelle nous pourrions ultérieurement intégrer les approches développées dans les sciences de l'éducation. Cette grille de lecture aura pour avantage de mettre en évidence les rapprochements qui peuvent être faits entre ces différents regards disciplinaires. Le schéma ci-dessous présente un aperçu de la typologie que nous utiliserons désormais pour analyser toutes ces approches.

²⁹ Stoof, Martens and Bastiaens (2002) affirment que les définitions de la compétence varient selon 1) le niveau d'analyse, 2) le focus, 3) la portée, 4) sa position par rapport aux concepts qualitatifs qui y sont liés et 5) ses éléments constitutifs.

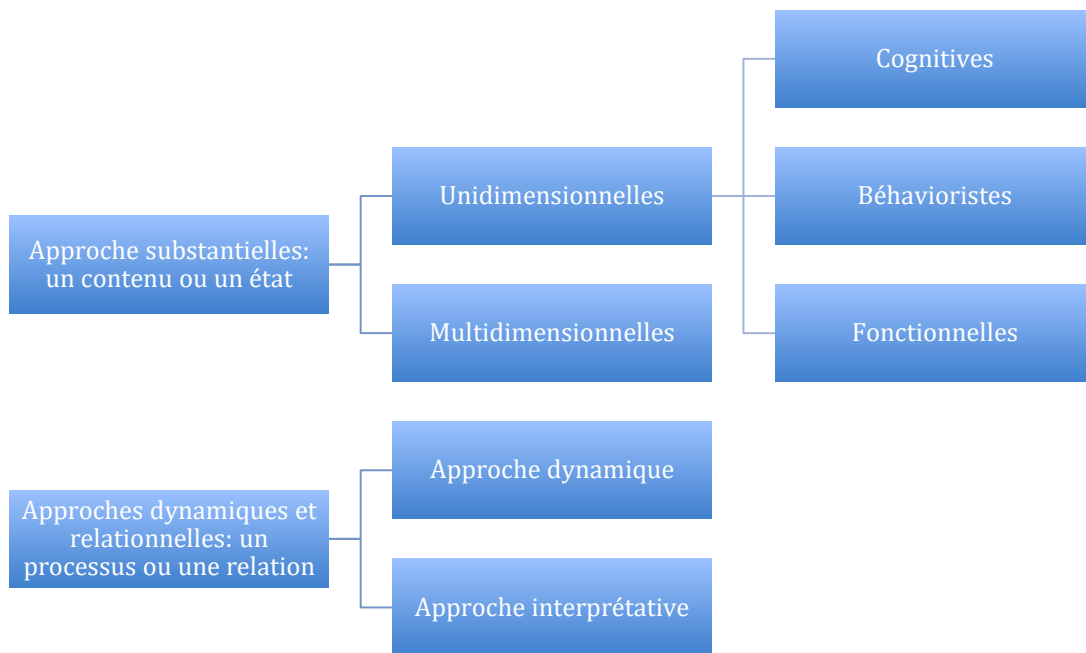


Figure 1 : *typologie des conceptualisations de la compétence dans les sciences du travail*

Nous pouvons en effet regrouper les approches selon ce que la compétence peut être, soit un contenu (ou un état) déterminé (substantiel) ou un processus (relationnel ou dynamique). Nous verrons que cette première distinction recèle des présupposés pratiques et théoriques qui auront un impact important sur le choix d’une définition cohérente avec une perspective réflexive de l’éthique.

Parmi les approches substantielles, nous distinguerons celles qui mettent l’accent sur une dimension en particulier, soit la dimension cognitive (approche cognitive), comportementale (approche béhavioriste) ou liée à la tâche (approches fonctionnelle et ergonomique). Nous qualifierons ces approches d’unidimensionnelles, au sens où elles mettent l’accent sur une seule des dimensions de la compétence que nous venons d’évoquer. Une autre approche, que nous appellerons multidimensionnelle, vise l’intégration des approches unidimensionnelles les unes aux autres. C’est pourquoi nous l’avons qualifiée d’approche multidimensionnelle, bien que souvent qualifiée d’intégrée ou d’holistique par ses tenants. Cette approche cherche à intégrer, dans un même modèle, les dimensions comportementales, cognitives et fonctionnelles. Toutes ces approches — uni ou multidimensionnelles — peuvent être qualifiées de substantielles, au sens où la compétence y est conçue comme quelque chose d’identifiable, de mesurable, de fixé : il s’agit toujours d’un ensemble

de savoirs, d'habiletés ou de caractéristiques personnelles ou liées à la tâche, bref d'un contenu ou d'un état pouvant être isolé et objectivé.

À l'inverse, la compétence peut être conçue comme un processus ou une relation située et évolutive, difficile, voire impossible, à objectiver. Pour marquer cette différence fondamentale par rapport aux approches substantielles, nous qualifierons ces approches de dynamiques ou relationnelles. En effet, ce que nous appellerons l'approche dynamique, développée par les sociologues des organisations (Le Boterf 1997; Zarifian 1999) et en éducation (Jonnaert et autres 2004; Jonnaert 2009), propose une définition de la compétence plus « dynamique », au sens où la compétence n'est plus un ensemble de caractéristiques définies, mais un « savoir-combiner » des ressources, parmi lesquelles on retrouve les caractéristiques individuelles chères aux autres approches. Cette approche met l'accent sur le caractère situé de la compétence, tout comme l'approche interprétative développée par Sanberg (2000) et que nous présenterons en dernier.

Les prochains développements porteront donc sur la présentation des principales approches développées dans les sciences du travail pour ensuite faire voir comment ces approches (plus particulièrement l'approche behavioriste) sont exploitées dans les organisations, notamment grâce à l'appropriation du concept dans les sciences de la gestion.

1.1.2.1 L'APPROCHE COGNITIVE

Cette approche³⁰ met l'accent sur les processus internes à la personne, sur ses capacités cognitives, telles que le sens de l'analyse ou le raisonnement logique. Les connaissances et le niveau d'intelligence font également partie de ce qui est appelé la compétence cognitive³¹ et tous deux peuvent être mesurés objectivement et quantitativement. L'approche cognitive mise sur le pouvoir prédictif de ces mesures, qui permettraient de définir (*a priori*) ce qu'est un individu compétent, peu importe la

³⁰ Le choix de ce qualificatif reflète le lien qui doit être fait avec la psychologie cognitive, un courant se distinguant de la psychologie behavioriste. Nous aurions pu choisir le terme « approche cognitive », qui aurait été correct du point de vue grammatical. Mais le cognitivisme regroupe, utilise et synthétise tout à la fois un corpus représentant diverses disciplines, allant de la psychologie à la philosophie et à la linguistique. Nous nous garderons donc d'utiliser ce terme qui pourrait porter à confusion avec les autres approches que nous présentons ici.

³¹ Plusieurs auteurs utilisent le terme « compétence cognitive » sans toutefois référer à ses origines précises (Weinert 1999; Le Diest et Winterton 2005). Il est cependant toujours question de connaissance, d'intelligence (mesurée dans les fameux tests de QI), de processus ou structures internes ou de facultés mentales ou intellectuelles.

manière dont ces éléments sont *effectivement* mobilisés en situation. C'est donc la potentialité et le caractère virtuel de la compétence qui sont mis en évidence par cette approche, par opposition à la performance : une personne est compétente si elle possède ou maîtrise certaines capacités et caractéristiques cognitives (compréhension théorique, capacité d'argumenter logiquement, etc.). Ce type d'approche est également mobilisé en éducation, où on mettra l'accent sur les savoirs disciplinaires et les habiletés intellectuelles à développer (Weinert 1999). La principale critique de cette approche a été formulée par McClelland (1973) et porte sur le manque de fiabilité de l'intelligence comme critère de performance³², de même que sur les iniquités qu'elle générerait dans le recrutement. Ainsi, à trop insister sur l'intelligence, on néglige la motivation de la personne et les liens entre la performance et les capacités qu'on attribue à la personne.

1.1.2.2 L'APPROCHE BEHAVIORISTE

La psychologie du travail cherche à établir un rapport entre les qualités de l'individu et les caractéristiques de l'activité du travail. Son terrain est l'étude des conduites de travail et repose sur une logique centrée sur le sujet et la construction de celui-ci. La compétence y est associée aux qualités, caractéristiques ou attributs de l'individu liés à l'action efficace ou, en d'autres mots, aux facteurs individuels de réussite. C'est McClelland (1973), un psychologue behavioriste, qui en serait le précurseur, alors qu'il remet en question la validité des tests d'intelligence et établit une corrélation entre une performance supérieure et certaines caractéristiques personnelles fondamentales possédées par les employés (ou élèves) plus performants³³. La compétence est alors définie comme « *underlying characteristics of people [...] that are causally related to effective or superior performance*

³² Les travaux de Raymond B. Cattell (1941; 1943; 1963) ont permis de développer la théorie de l'intelligence fluide et cristallisée qui serait en partie à l'origine des fameux tests d'intelligence de type QI. Selon ce chercheur, l'intelligence fluide est une forme de raisonnement qui permet de penser logiquement et de résoudre des problèmes. La capacité d'analyse et d'extrapolation en font partie. L'intelligence cristallisée réfère à la capacité à utiliser les connaissances et les expériences passées. CATTELL, R. B (1963). « Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. » *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 54, pp. 1-22. CATTELL, R. B. (1941). « Some theoretical issues in adult intelligence testing ». *Psychol. Bull.*, 38, 592; CATTELL, R. B. (1943). « The measurement of adult intelligence », *Psychol. Bull.*, 1943, 3, pp. 153-193.

³³ Ces travaux empiriques lui auraient permis de réfuter la validité des tests d'intelligence, largement utilisés à l'époque comme prédictors de performance individuelle au travail ou à l'école (et sur lesquels on s'appuyait pour sélectionner les candidats dans les universités et les entreprises). Les travaux de McClelland s'inscrivent dans la lignée de ceux de White (1959), qui a relié la motivation avec les compétences cognitives. White (1959) définit la compétence comme « effective interaction (of the individual) with the environment [...] I shall argue that it is necessary to make competence a motivational concept, that there is a motivation competence as well as competence in its more familial sense of achieved capacity » (p. 317).

in a job [...] generalizing across situations, and enduring for a reasonably long period of time » (Boyatzis 1982; Spencer et Spencer 1993). L'intérêt pour les chercheurs en sciences de la gestion, notamment pour la gestion des ressources humaines, est évident : les spécialistes des sciences de la gestion y trouvent un prédicteur et un outil objectif et mesurable pour mieux sélectionner, évaluer et former le personnel. Cet intérêt s'est d'ailleurs rapidement concrétisé par son utilisation dans les milieux de travail en Amérique du Nord, utilisation qui s'est tellement répandue que certains l'ont qualifié de « mouvement de la compétence » (Bouteiller et Gilbert 2016)³⁴.

Cette approche est qualifiée de behavioriste puisqu'elle met l'accent sur les caractéristiques comportementales et psychosociales des individus en milieu de travail. L'existence d'un lien de causalité entre des caractéristiques individuelles et une performance supérieure ou efficace en constitue la prémisse. On s'attarde surtout aux comportements, c'est-à-dire à ce qui est observable empiriquement, d'où l'importance accordée à l'observation des individus performants dans leur travail pour mieux identifier ce qui les distingue des autres individus moins performants. Cette approche prétend avoir un pouvoir prédictif supérieur aux approches fonctionnelles et cognitives c'est-à-dire qu'elle pourrait mieux prévoir si un individu sera performant dans des contextes de travail différents (puisqu'il possède les caractéristiques individuelles génériques corrélées à une performance supérieure) (Cheatham et Chivers, 1996). C'est « la nature des compétences-clés mobilisées par les meilleurs dans l'exercice de leur emploi qui est le plus sûr prédicteur de la performance, et non un quelconque alignement sur les caractéristiques objectives requises par le poste occupé » (Bouteiller et Gilbert 2016, p. 6). Cette approche met donc l'accent sur le caractère virtuel ou potentiel de la compétence (mais, contrairement à l'approche linguistique, ce potentiel est déduit de la performance des plus performants, il n'est pas universel).

Selon les tenants de l'approche behavioriste, la compétence consiste en un ensemble de caractéristiques individuelles qui vont de l'aptitude à l'attitude (y compris les traits de personnalité), et des connaissances aux croyances et valeurs des individus plus performants (McClelland 1973 ; Stoof et autres 2002). Pour les tenants de cette approche, il existerait cinq types de compétence : les aspirations (*motives*), les caractéristiques physiologiques (*traits*), le concept de soi (comme les attitudes, valeurs, l'image de soi), les savoirs (*knowledge*) et les savoir-faire (*skills*). Elles peuvent être

³⁴ Cette approche est particulièrement répandue au sein des entreprises américaines, tel que démontré par *The Hay Group et autres* (1996) et Bouteiller et Gilbert (2005 ; 2016). Gilbert et Bouteiller (2016) ont pour leur part montré qu'elle est maintenant largement répandue dans les grandes entreprises canadiennes. En éducation, elle est encore utilisée, surtout aux États-Unis (Jonnaert et autres 2004).

qualifiées de génériques parce qu'elles se manifestent dans des contextes différents et sont corrélées à une performance supérieure observée chez différents sujets pour un même type de poste. Elles sont donc indépendantes du contexte et peuvent être mobilisées dans différents types d'activités au travail.

Cette approche permet de saisir les aptitudes et les dispositions en allant au-delà des aspects cognitifs (connaissances, compréhension, intelligence). L'attention se déplace vers la conduite des individus (attitudes, comportements, habitudes, habiletés, etc.) nécessaire pour l'atteinte de résultats. Selon les tenants de cette approche, les compétences sont fondamentalement comportementales et peuvent être apprises et enseignées (contrairement à la personnalité et à l'intelligence – approche cognitive), ce qui ouvre la porte aux démarches de formation fondées sur les compétences, souvent axées sur des référentiels de compétences qui prennent la forme d'une liste d'indicateurs comportementaux à adopter pour être considéré comme une personne compétente. D'ailleurs, le mouvement de la pédagogie par objectifs, largement répandu dans les institutions d'enseignement en Amérique de Nord et en Europe dans les années 1980 et 1990, s'en inspirait largement (Jonnaert 2009 ; Jonnaert et autres 2004).³⁵

Cette approche, très répandue, dans les milieux de travail et même en éducation, tente de répondre aux principales lacunes de l'approche cognitive, c'est-à-dire que la possession de connaissances et l'intelligence ne garantissent pas que ces ressources mentales seront effectivement mobilisées en contexte, encore moins qu'elles seront adéquatement mobilisées. En effet, selon cette approche, la compétence est l'interaction efficace de l'individu avec l'environnement : on postule une relation entre la compétence cognitive et la motivation de l'action (Le Diest et Winterton 2005), ce qui permet d'inclure la dimension de l'intention, de la motivation de l'action : c'est pourquoi on met non seulement l'accent sur les capacités, mais aussi sur les attitudes, les comportements et les dispositions (celles qui observables empiriquement).

³⁵Jonnaert et autres (2004, p. 671) citent notamment en exemple « les compétences décrites dans certains programmes de formation des maîtres aux États-Unis sont considérées comme des routines comportementales (Hilbert, 1982). Ces programmes décrivent des séries de plus de 1000 compétences, précisées à la suite des recommandations formulées par le United States Office of Education (USOE), en termes de comportements observables. Dans ces programmes d'études, le concept de compétence est convoqué dans une perspective comportementaliste et est, à peu de chose près, facilement assimilable à la notion d'objectif opérationnel telle qu'elle est utilisée dans la pédagogie par objectifs. » Cette approche a donc aussi marqué les APC dans le milieu de l'éducation, comme nous le verrons plus loin.

Malgré ces qualités et le très grand intérêt dont elle a fait l'objet dans le monde de la recherche, l'approche behavioriste a cependant suscité plusieurs critiques, allant de sa validité sociale à sa validité théorique et méthodologique. On lui reproche notamment l'accent mis sur les « superstars », les individus les plus performants (Russ-Eft 1995), pour établir l'étalon de mesure des autres individus. On lui reproche également la standardisation implicite des comportements qu'elle aurait tendance à générer (Sulzer 1999). Dietrich (2000) critique pour sa part l'approche en raison du contrôle des personnes qu'elle sous-tend et pour « l'image sublimée et rationnelle » de l'humain qu'elle génère. La logique de rationalisation (maximiser la performance organisationnelle via la performance individuelle) que sous-tendent ses prémisses (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014) est également soulignée. Sandberg (2000) et Stoof et autres (2002) ont pour leur part critiqué le point de vue positiviste de cette approche (critique qui s'applique par ailleurs aux autres approches des sciences du travail). Enfin, la validité des résultats obtenus dans les recherches de McClelland a également été remise en question (Bouteiller et Gilbert 2016), soulevant un doute sur la fiabilité de la compétence en tant que prédicteur de la performance, remettant par là en question l'utilité du concept. En outre, certains remettent en cause l'existence même de ces compétences génériques, de même que leur supposée transférabilité (Le Deist et Winterton 2005).

Plusieurs critiquent également la décontextualisation de la compétence, trop abstraite et déconnectée des situations concrètes dans lesquelles les caractéristiques génériques censées être essentielles seraient effectivement mobilisées : les attributs de l'individu, lorsqu'ils sont définis de manière générique, ne sont pas rapportés à une situation, à un contexte précis, mais seulement à un type d'emploi (cadre, opérateur de machine). Par exemple, le leadership sera considéré comme une qualité essentielle pour toute personne occupant un poste de gestionnaire. Rien n'est dit sur l'exercice effectif du leadership, pas plus qu'on ne précise le contexte ou les situations où il devrait s'exercer. Le leadership devient, par défaut, une qualité requise à tout prix. Le lien avec l'activité réelle est donc très faible et les instruments pour sa mesure présentent plus de risques de biais (Klarsfeld 2000) (pensons entre autres aux tests de personnalité). Cette approche est particulièrement remise en question dans les sciences de l'éducation (formation professionnelle) (Velde 2000).

Malgré ces critiques, l'approche behavioriste reste largement répandue (Bouteiller et Gilbert 2016; Jonnaert et autres 2004), probablement en raison de la facilité avec laquelle il est possible de l'opérationnaliser : les caractéristiques individuelles génériques, transférables, tangibles et censées être objectives permettent de constituer des référentiels « objectifs » permettant aux gestionnaires d'évaluer et de sélectionner les employés. Mais la question de la mesure et de l'évaluation d'une

compétence n'est pas sans soulever toute une série d'enjeux pratiques et théoriques, à commencer par la validité des outils de mesure des compétences, les visées et les modalités de leur évaluation. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de l'exploitation de la compétence en milieu de travail et ses implications pour la compétence éthique. Pour l'instant, notons simplement que l'accent mis sur les comportements observables ne permet pas de rendre compte de la complexité des dimensions collectives, tacites et intangibles du travail, lesquelles sont pourtant essentielles pour une éthique conçue comme un processus de réflexion critique sur les valeurs et les normes.

Si l'approche behavioriste est particulièrement influente en Amérique du Nord, d'autres approches ont été développées et mises en œuvre en Europe, notamment au Royaume-Uni et en France. C'est le cas de l'approche fonctionnelle qui mise sur les tâches à effectuer en fonction des attentes plutôt que de miser sur les seules caractéristiques individuelles. Cette approche sera brièvement abordée dans la section suivante. Nous verrons qu'elle sert, à l'instar de l'approche behavioriste, à objectiver les processus d'embauche, de sélection et de formation des travailleurs. Et, comme c'est le cas pour les autres approches unidimensionnelles, elle est critiquée pour son caractère réducteur. C'est justement en réponse à ces critiques que les approches multidimensionnelles, que nous verrons ensuite, tentent d'intégrer les dimensions cognitives, behavioristes et fonctionnelles. On assiste ainsi à l'émergence de modèles intégrant d'autres dimensions de la compétence, notamment les dimensions cognitive et fonctionnelle (Le Deist et Winterton 2005), qui s'opérationnalisent tout aussi facilement par le biais de référentiels.

1.1.2.3 L'APPROCHE FONCTIONNELLE

Les tenants de l'approche fonctionnelle (*functional approach* ou modèle des normes professionnelles) (Le Diest et Winterton 2005) considèrent que la compétence est fonction des rôles et des attentes sociaux et professionnels. Aux yeux de ces chercheurs, est compétent celui qui remplit son rôle et répond aux attentes, ceux-ci étant déterminés de l'extérieur en fonction de critères précis et d'un modèle élaboré *a priori*. En vertu d'une telle approche, la compétence correspond à la capacité qu'a une personne à accomplir un ensemble de tâches liées au travail. Elle correspond, en d'autres mots, à la capacité qu'a une personne de remplir adéquatement ses fonctions, d'où le nom d'approche fonctionnelle. Cette approche est née au Royaume-Uni dans les années 1980, en réponse aux lacunes observées dans les formations construites sur la base de l'acquisition de compétences. Les gouvernements ont donc adopté une approche par compétences afin d'établir un système national unifié de qualifications (pour l'emploi). Cette approche a donné lieu à un système très standardisé

reposant sur une analyse fonctionnelle des divers types d'emplois. À partir de normes professionnelles (*competences*) précises, on établit des rôles clés, qui sont ensuite ventilés en unités de compétence. Celles-ci sont à leur tour subdivisées en éléments de compétence et pour chacun de ces éléments, on associe des critères de performance qui servent ensuite de base pour l'évaluation, laquelle s'effectue à l'aide d'indicateurs précis et définis à l'avance. Bien que le modèle des normes professionnelles identifie des connaissances nécessaires pour la prestation de travail efficace (*inputs*), celles-ci n'occupent qu'un rôle marginal, pour se concentrer sur les tâches à accomplir (*outcomes*).

La définition de la compétence (professionnelle) fournie par le *Manpower Services Commission* s'énonce comme suit : « the ability to perform activities in the jobs within an occupation, to the standards expected in employment » (citées dans Le Diest et Winterton 2005, p. 34). Si cette définition a le mérite de tenir compte de certaines dimensions de la réalité professionnelle, elle a le défaut de se concentrer sur la tâche (via l'analyse fonctionnelle) et de négliger les réalités propres aux organisations (contexte organisationnel et environnement de travail), de même que les comportements ou autres activités sous-jacents à la tâche (dimensions behavioristes). Selon Hager (1996), cette approche de type « checklist » ne permet pas de tenir compte des différents niveaux que la compétence peut prendre (le standard étant le seul niveau admis et constitue souvent le plus petit dénominateur commun; on est compétent ou on ne l'est pas). Selon lui, cette approche repose sur des analyses fonctionnelles réductrices (les tâches étant considérées comme « discrètes » et indépendantes, c'est-à-dire pouvant être découpées clairement, alors que la pratique impliquerait l'accomplissement simultané de tâches, les rendant difficiles à identifier et énumérer). La vision « atomisante » qu'elle génère est donc clairement insatisfaisante :

« the fragmentation of an occupation into a myriad of tasks, as the task approach to competence does, is overly atomistic precisely because actual practice is much richer than sequences of these isolated tasks and the overall approach fails to provide any synthesis of the tasks » (Hager 1996, p. 4).

Gonczi (1994) en fait une critique similaire :

« competence is conceived of in terms of the discrete behaviours associated with the completion of atomized tasks [...]. This approach is not concerned with the connections between the tasks and ignores the possibility that the coming together of tasks could lead to their transformation (the whole is not greater than the sum of the parts.). » (cité dans Velde 1999, p. 439).

De plus, l'évaluation ou la validation des compétences se fait à partir de la performance au travail en fonction de critères précis listés et définis à l'avance, ce qui laisse peu de place pour tenir compte des contextes professionnels changeants³⁶. L'approche fonctionnelle a aussi le défaut de négliger le poids des savoirs tacites et informels, de même que l'importance des connaissances et la manière dont elles sont acquises (Le Deist et Winterton 2005). Bref cette approche est sévèrement critiquée en ce qu'elle fournit une vision atomisée et statique de la compétence (Winterton 2012), en plus d'être réductrice (Velde 2000).

Finalement, Le Diest et Winterton (2005) soulignent que cette approche, malgré ce que la définition laisse entendre, inclut aussi d'autres aspects liés aux capacités et aux connaissances : « [...] 'mastery of skills and understanding' and 'aspects of personal effectiveness'. [...] ». Cette définition semble donc être un mélange des approches behavioristes et cognitives : « [...] work expectations, input measures (knowledge and skills) and psychological attributes » ». C'est ainsi que dans le cadre de la refonte du système national de qualifications au Royaume-Uni, on a reformulé la définition comme suit : « the ability to apply knowledge, understanding and skills in performing to the standards required in employment. This includes solving problems and meeting changing demand. », ³⁷

À l'instar de l'approche behavioriste, l'approche fonctionnelle tente donc d'élargir la portée de la compétence et sa définition pour inclure une variété d'éléments : les compétences cognitives et celles reliées à l'emploi (à la tâche, à la fonction : *functional competences*) sont de plus en plus prises en compte dans les approches behavioristes, alors que les dimensions cognitive et behavioriste sont de plus en plus intégrées à l'approche fonctionnelle (Le Deist et Winterton 2005). Cet intérêt pour de nouveaux éléments et cette volonté de les intégrer dans une seule et même représentation de la compétence vont ainsi favoriser l'émergence des approches multidimensionnelles : en plus de tenir compte des compétences fonctionnelles et comportementales, ces approches tiennent compte des connaissances et autres attributs cognitifs des individus. On tentera ainsi d'intégrer ces trois dimensions, que nous représentons dans le schéma suivant, et que l'on sait maintenant interreliées. Comme nous le verrons plus loin, l'approche multidimensionnelle bonifiera cette intégration des trois dimensions en y ajoutant une certaine hiérarchie dans les dimensions de la compétence (les

³⁶ Comme le mentionnent Cheetham et Chivers (1996), la seule constante dans les milieux professionnels sera le changement, ce qui amènera les professionnels à réinventer continuellement leur profession. Cette évolution rapide et constante n'affecte pas que les professionnels : LeBoterf et d'autres insistent sur les contextes organisationnels soumis à la pression de l'innovation continue (compétitivité oblige).

³⁷ Manpower Services Commission et Mansfield & Mitchell, cités dans Le Deist, F. et Winterton, J., (2005). « What is competence? », *Human resource development international*, vol. 8, no. 1, March 2005, p. 34.

métacompétences étant d'un autre niveau que les compétences cognitives, comportementales et fonctionnelles).

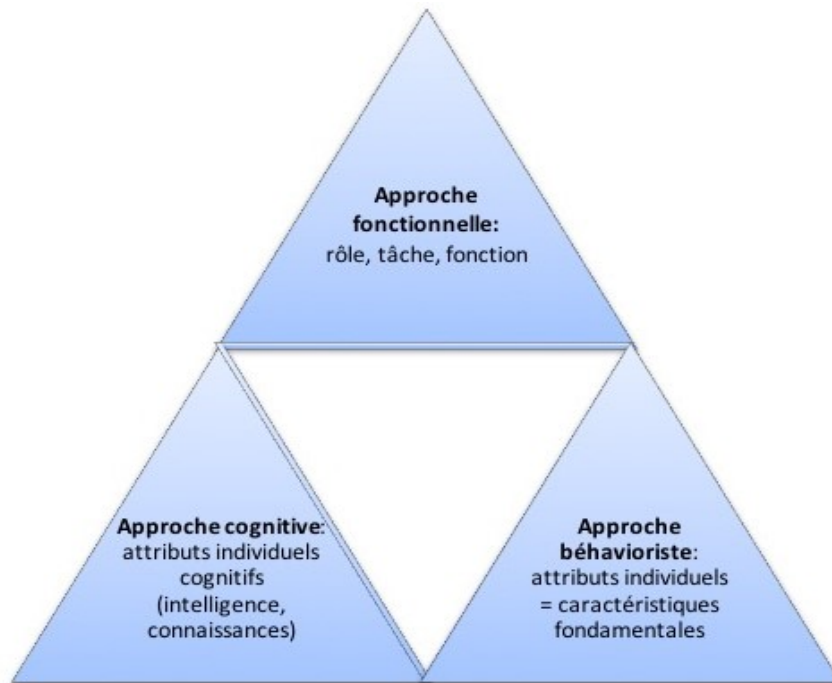


Figure 2 : *les approches unidimensionnelles de la compétence*

Les trois approches que nous venons de décrire, soit les approches cognitive, behavioriste et fonctionnelle, ont en commun le fait qu'elles mettent l'accent sur une seule dimension (d'où leur qualificatif d'unidimensionnel) de la compétence en particulier, comme si une seule de ces dimensions suffisait à décrire ou expliquer ce qu'est la compétence. Ce faisant, on constate, d'une part leur caractère réducteur et, d'autre part, leur complémentarité, comme le constatent Le Deist et Winterton (2005) et les tenants de ces approches. C'est d'ailleurs probablement cette reconnaissance implicite de leur complémentarité qui explique l'intégration progressive de chacune de ces approches entre elles. C'est à tout le moins précisément ce que d'autres chercheurs ont tenté de faire, c'est-à-dire qu'ils fondent leur conception de la compétence sur cette intégration des différentes dimensions de la compétence, proposant une conception moins réductrice, plus riche de la compétence. Nous

avons regroupé ces conceptions « intégrées » dans ce que nous qualifions, faute de mieux, d'approche multidimensionnelle³⁸.

1.1.2.4 L'APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE

i) APPROCHE INTEGREE

En réponse aux lacunes identifiées dans les approches unidimensionnelles précédentes, des chercheurs et des praticiens ont proposé une approche que nous qualifions de multidimensionnelle, au sens où elle tient compte des diverses dimensions prises en compte par chacune des approches unidimensionnelles présentées dans les pages précédentes, c'est-à-dire les dimensions cognitive, fonctionnelle et comportementale de la compétence. Cette approche a d'abord et surtout été développée en France et en Allemagne, en réponse aux enjeux de qualifications (Agence nationale pour l'emploi, Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, etc.) (Winterton 2012), mais elle est maintenant beaucoup plus largement répandue, du fait de l'intégration progressive des différentes approches unidimensionnelles (Le Deist et Winterton 2005). Cette approche définit la compétence comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être; les savoirs sont associés à la compétence cognitive, les savoir-faire sont assimilés aux compétences pratiques/fonctionnelles de l'approche fonctionnelle, alors que les savoir-être correspondent aux compétences sociales et comportementales des approches behavioristes (Winterton, Le Diest et Stringfellow 2006).

Si cette approche semble intéressante par l'intégration de plusieurs dimensions à la compétence, elle demeure insuffisante à nos yeux puisque ces différentes dimensions n'interagissent pas vraiment entre elles. En effet, l'approche multidimensionnelle permet de tenir compte de la volonté et de l'habileté d'un individu à accomplir des tâches et régler des problèmes en fonction d'un but déterminé. Elle tient aussi compte des capacités cognitives nécessaires pour y arriver. Elle semble donc, à première vue, répondre aux critiques de réductionnisme faites aux approches unidimensionnelles. Elle présente néanmoins une lacune considérable : elle néglige l'importance du contexte et des savoirs implicites, attribuant ainsi à la compétence un caractère fixe tout en étant

³⁸ Winterton et autres 2006 utilisent également ce terme en parlant spécifiquement du modèle français (le tryptique des savoirs). Lorsque ces auteurs désignent la catégorie à laquelle appartient le modèle français, ils utilisent les termes « approche intégrée » ou « holistiques » en affirmant que les compétences requises pour faire un travail y sont invariablement décrites en des termes multidimensionnels. Pour notre part, afin de mettre en évidence ce qui les distingue des approches unidimensionnelles, nous utiliserons le qualificatif multidimensionnel pour désigner toutes les approches – pas seulement le modèle français – qui cherchent à intégrer les dimensions cognitives, behavioristes et fonctionnelles de la compétence.

centrée sur l'individu et ses savoirs. Elle se trouve à être ainsi détachée du milieu où elle est déployée et reste indépendante du contexte (social, organisationnel et lié à la tâche ou l'activité). Or, le niveau de compétence serait une caractéristique non seulement de la personne, mais aussi du contexte (c'est pourquoi Chomsky sépare la compétence de la performance et Boyatzis (1982) insiste sur l'interaction efficace entre un individu et son environnement).

Le Deist et Winterton (2005) ont proposé une typologie qui représente bien cette approche qui tente de tirer profit des avantages de chacune des approches précédentes : l'applicabilité au milieu de travail/professions de l'approche fonctionnelle, l'importance des caractéristiques personnelles pour obtenir une performance supérieure (approche behavioriste), et l'importance des connaissances et des capacités cognitives en général. Il est intéressant de noter la forme que les auteurs ont choisie pour représenter leur conception de la compétence (voir schéma ci-dessous) : il s'agit d'un tétraèdre qui, s'il a l'avantage d'être multidimensionnel, de représenter une certaine unité dans la compétence (chaque facette étant liée à toutes les autres), n'en demeure pas moins un bloc figé aux contours bien définis et étroits qui ne tient pas compte du contexte. Les trois compétences formant la base du tétraèdre correspondent *grosso modo* à ce qu'on appelle la compétence *à la française* (le fameux triptyque des savoirs, savoir-faire et savoir-être) et incluent à la fois les compétences cognitives, conceptuelles, opérationnelles, fonctionnelles et sociales. La compétence cognitive correspond aux connaissances, les habiletés correspondent à la compétence fonctionnelle et les comportements et attitudes sont représentés par la compétence sociale. La métacompétence possède un statut différent en ce qu'elle est constituée de compétences permettant ou facilitant l'acquisition des autres compétences substantives. Bref, cette approche amalgame les approches cognitive, behavioriste et fonctionnelle, ainsi que l'idée de métacompétence, ce qui introduit une hiérarchisation des caractéristiques de la compétence.

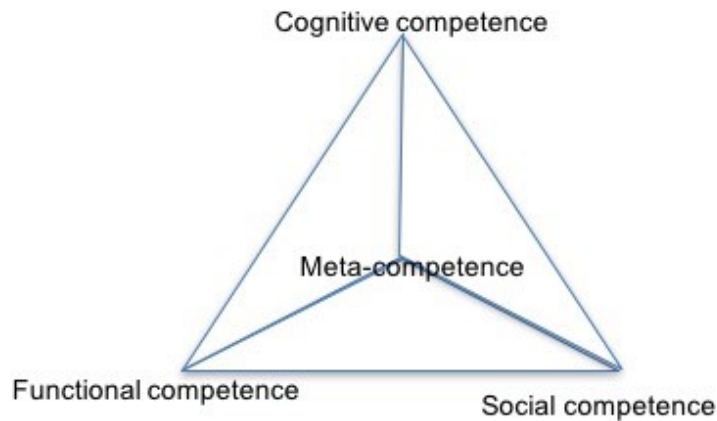


Figure 3 : *l'approche multidimensionnelle selon la typologie de Le Deist et Winterton*

Source : LE DEIST, F et J. WINTERTON (2005), « Holistic model of competence », *What is competence ?*, Human resource development international, vol. 8, no. 1, p. 40.

Cheetham et Chivers (1998) ont pour leur part développé un modèle de la compétence (professionnelle) similaire à celui de Le Deist et Winterton (2005), mais néanmoins plus exhaustif (voir schéma ci-dessous). S'ils considèrent toujours la compétence comme un ensemble d'attributs (qui repose sur l'approche fonctionnelle et celle du praticien réflexif de Schön (1994), ils reconnaissent aussi l'importance du contexte, de l'environnement de travail, de la personnalité et de la motivation (Cheetham et Chivers 1998), même si ces éléments sont considérés comme étant des facteurs influençant la compétence et restent somme toute externes à sa définition. Leur modèle permettrait également de concevoir la compétence comme un processus et pas seulement comme un résultat (*outcome*). Leur modèle inclut une hiérarchie pour tenir compte du caractère transversal, médiateur ou fondamental de certaines dimensions, comme les habiletés de communications, la résolution de problèmes et la réflexivité (qui possède un statut spécifique au sein des métacompétences). Finalement, leur modèle suppose une interaction entre ses différentes composantes. En ce sens, il permet de bonifier les modèles multidimensionnels plus « statiques » de la compétence. Ce modèle tend vers une conception plus dynamique de la compétence en prenant en compte l'influence de certains facteurs sur la compétence et de l'interaction entre ces différentes composantes. Il n'en demeure toutefois pas moins que la compétence y est conçue de manière substantielle, présentée sous forme de liste de contenu spécifique plus ou moins générique.

L'inclusion explicite de la compétence éthique, associée à des valeurs et attitudes précises est cependant spécifique à leur modèle.

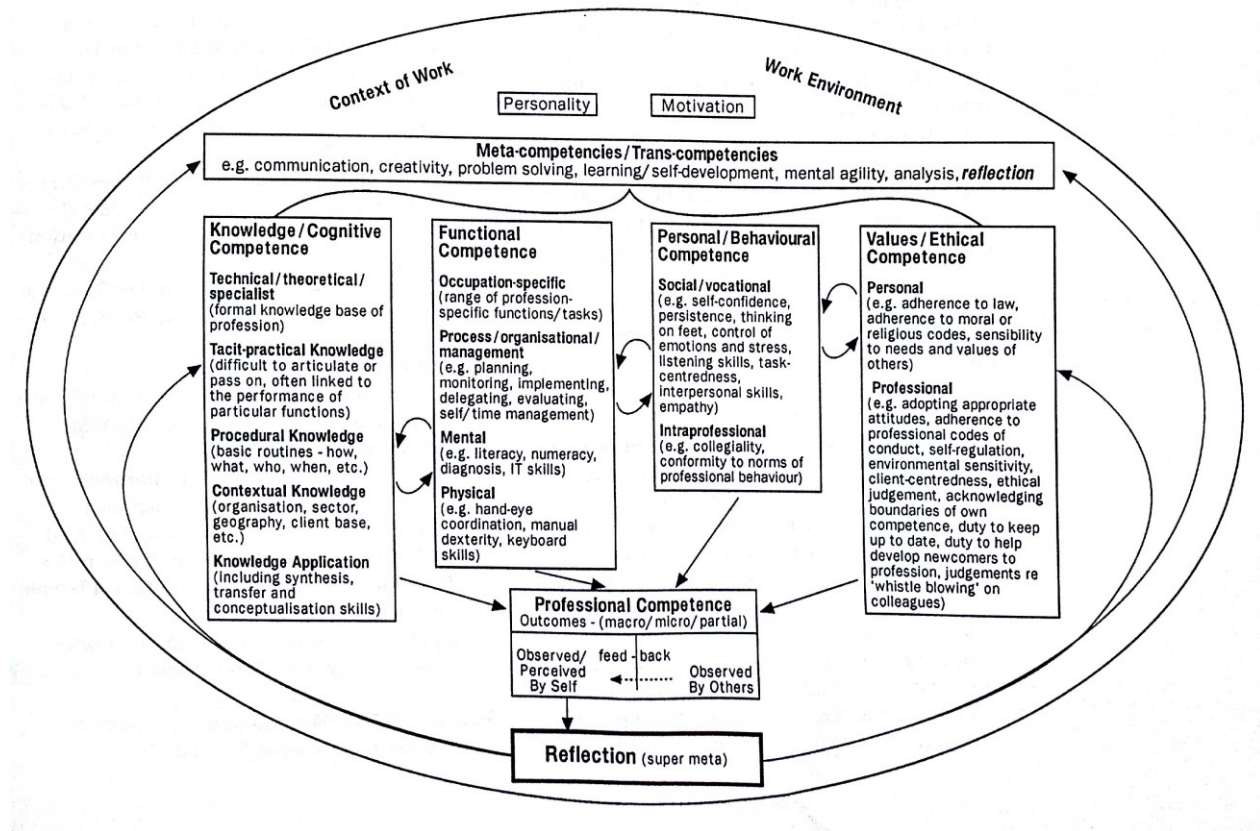


Figure 4: le modèle de la compétence professionnelle de Cheetham et Chivers

Source : CHEETHAM, G., CHIVERS, G. (1998), "Revised model of professional competence", *The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches*, Journal of European Industrial Training, Vol 22, no. 7, 1998, p. 275.

Hager et Beckett (1996) ont proposé pour leur part une approche « holistique » qui s'inscrit dans cette lignée. Pour eux, la compétence consiste essentiellement en une relation entre les aptitudes et les capacités et l'accomplissement de la tâche (de manière satisfaisante). Ils affirment que leur approche intègre les dimensions fonctionnelles et behavioristes puisque les attributs individuels, tout comme les tâches accomplies, sont nécessaires, mais insuffisants pour définir la compétence.

ii) LES CAPABILITES

Eraut (1998) a également contribué à l'approche multidimensionnelle, mais il semble faire le pont avec un modèle plus « dynamique » et relationnel. La distinction entre *capabilities*, *competence* et *competency* qu'il propose nous éclaire sur les approches situées socialement (*socially situated*) et celles centrées sur l'individu (*individually situated*). Selon les distinctions introduites par Eraut, la compétence serait située socialement et en référence à un emploi/tâche, alors que la « capacité » partirait de l'individu et se référerait à une profession. Il distingue donc ce qu'une personne peut faire et penser (*capability - inputs*) de l'habileté à accomplir sa tâche et son rôle selon les normes définies (*competence - outcomes*) et de ses composantes plus spécifiques (*competencies*). Son modèle est le résultat d'une relation dynamique entre *competence*, *competency* et *capability* : la compétence résulte d'attributs individuels généraux (*capability*) permettant la performance (*competence*) en situation de travail précise (*competency*). Ici, la compétence ne se réduit pas à l'ensemble des attributs individuels, mais elle en résulte et doit être démontrée en situation de travail. Pour lui, la compétence est socialement située en ce qu'elle résulte de négociations implicites ou explicites entre employeurs, professionnels et clients, sur lesquels les corps professionnels, les institutions d'enseignement et le gouvernement exercent aussi une influence. Une dimension relationnelle et dynamique apparaît ici clairement. En effet, le concept de capacité repose sur une approche plus dynamique qui exige de prendre en compte le contexte et le caractère évolutif de la capacité. Mais si l'auteur mobilise le concept de capacité, il ne précise pas à quelle conception il réfère précisément³⁹, ce qui peut confondre le lecteur étant donné la pluralité des conceptualisations de la capacité utilisées dans les sciences de la gestion stratégique et des ressources humaines, de même qu'en éducation.⁴⁰ Nonobstant cette confusion entourant sa conceptualisation, nous pouvons néanmoins reconnaître qu'elles reposent majoritairement sur une épistémologie positiviste qui est accompagnée par une vision statique de la compétence (et, donc, de la capacité), par opposition à une approche

³⁹ Le cadre conceptuel de l'auteur n'est pas clair en ce qui concerne le concept de capacité. L'auteur ne fait pas spécifiquement référence aux travaux de Amartya Sen sur la capacité. Mais nous savons que le concept de capacité, assez répandu au Royaume-Uni à partir des années 80 (Cairns et Stephenson 2009), a été développé dans les sciences de la gestion (*strategic business development*) et dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle (Woods, Gapp et King 2015), duquel est issu Eraut.

⁴⁰ Selon Woods, Gapp et King 2015, ces conceptions de la capacité, toujours liées à la compétence, reposent sur la capacité à apprendre comme clé de développement. Dans ces conceptions, la capacité est un processus d'apprentissage qui repose entre autres sur la compétence, laquelle est divisée en composantes identifiables et mesurables (généralement des attributs individuels) pour ensuite être corrélée à des éléments de contexte, sans que l'expérience de l'individu et la singularité des situations ne soient véritablement prises en compte, sans pouvoir expliquer, donc, comment la capacité peut être développée. Ces conceptions s'opposent à l'approche interprétative, que nous présenterons plus loin.

interprétative plus dynamique que nous aborderons plus loin. Selon Woods, Gapp et King (2015), les travaux de Eraut se situeraient dans cette dernière perspective, ce qui devrait nous amener à inclure son modèle dans les approches dynamiques et relationnelles à la prochaine section. Il est clair cependant que les modèles fondés sur la capabilité dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle au Royaume-Uni se distinguent des approches qui conçoivent la compétence à partir soit des connaissances, soit des habiletés, pour plutôt adopter une approche qui intègre également les attitudes ou qualités personnelles (Woods, Gapp et King 2015). Autrement dit, ces approches vont au-delà des approches unidimensionnelles – cognitives, fonctionnelles ou behavioriste – considérées comme réductrices, pour inclure notamment la dimension des attitudes et les capacités potentielles (et non actualisées). Les approches mobilisant la capabilité (proposées majoritairement par des auteurs du Royaume-Uni) semblent donc correspondre aux approches multidimensionnelles de la compétence développées parallèlement en France (le tryptique des savoirs). D'ailleurs, plusieurs entités et chercheurs ont tenté des définitions de la capabilité et nous avons constaté qu'elle correspondait, selon les cas, à la conception multidimensionnelle ou dynamique de la compétence. Par exemple, elle peut être définie comme étant « an integration of knowledge, skills and personal qualities used effectively and appropriately in response to varied, familiar and unfamiliar circumstances » (Cairns et Stephenson 2009, p. 9), ou encore : « having justified confidence in your ability to : take appropriate and effective action ; communicate effectively ; collaborate with others ; learn from experience » (Cairns et Stephenson 2009, p. 9). Ces définitions ont amené Cairns et Stepensons (2009) à préciser les éléments constitutifs de cette intégration ⁴¹ :

“Capability is a holistic concept which encompasses both current competence and future development through the application of potential. The concept is applicable across both individuals and organisations.

- *The capacity to operate in both familiar and unfamiliar situations*
- *The utilisation of creativity and imagination/innovation*
- *Being mindful about change and open to opportunities/uncertainties*
- *Being confident about one's abilities*
- *Being able to engage with the social values relevant to actions*
- *Engaging with learning as a self-directed process” (Cairns et Stepensons 2009, p. 16)*

⁴¹ Les auteurs font entre autres référence aux travaux de psychologues qui se sont intéressés à la capabilité par le biais de l'apprentissage social et de la *self-efficacy* (perception d'efficacité personnelle) et qui ont en retour influencé la conception de la capabilité dans le milieu de l'éducation. Ces auteurs réfèrent également à la capabilité au sens militaire, c'est-à-dire à partir des ressources (armes, régiments, soldats, etc.) disponibles pour une intervention militaire.

Ces définitions peuvent être associées à une conception dynamique de la compétence en ce qu'elles rappellent ce que nous définirons plus loin comme un processus de mobilisation de ressources pour un traitement efficace d'une situation. Mais la capabilité peut être confondue au triptyque des savoirs (approche multidimensionnelle) lorsqu'elle est définie en termes de caractéristiques précises, telles que l'ouverture au changement et la confiance en ses capacités (perception d'efficacité personnelle). Et c'est précisément ce qu'implique cette définition : « the set of characteristics (skills, knowledge and attributes) that when combined with values and self-esteem enables people to manage themselves in both familiar and unfamiliar circumstances » (Cairns et Stephenson 2009, p. 14).

En ce sens, on peut supposer que l'approche de Éraut est soucieuse de mieux rendre compte de la complexité du phénomène de la compétence en intégrant plusieurs dimensions, palliant ainsi le caractère réducteur de l'approche fonctionnelle (approche unidimensionnelle développée au Royaume-Uni et présentée précédemment). Mais il demeure que l'idée de capabilité intègre un souci accru pour l'impact du contexte sur les actions des professionnels en milieu de travail et c'est pourquoi nous avons choisi d'inscrire l'approche de Eraut dans un entre-deux entre l'approche multidimensionnelle et les approches dynamiques et relationnelles.

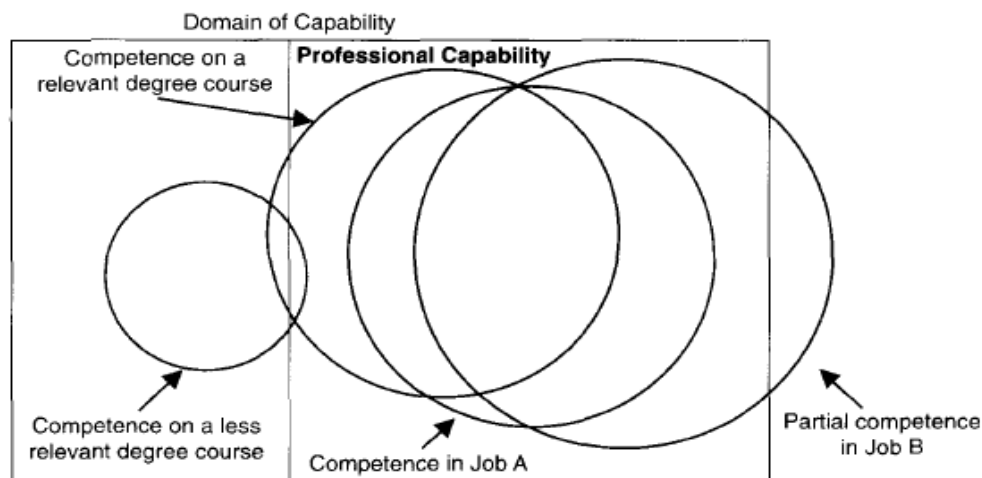


Figure 5 : la relation entre capabilité et compétences chez Eraut (1998).

Source : ERAUT, M. (1998). « Capability and competence », *Concepts of competence*, Journal of interprofessional care, vol. 12, no. 2, p. 135.

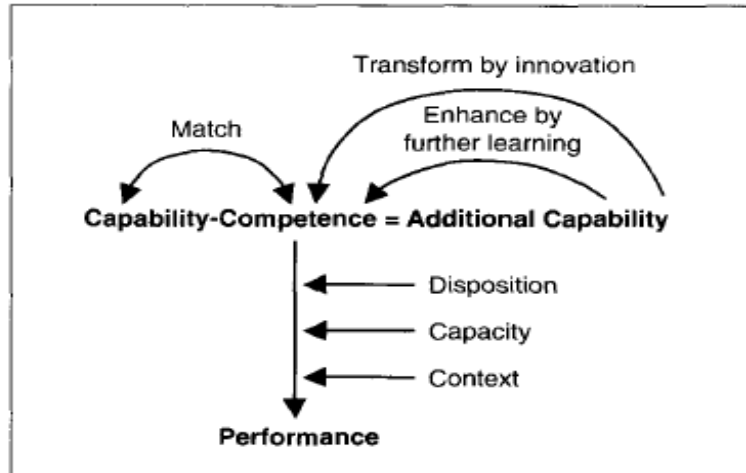


Figure 6: la relation entre capacité, compétences et apprentissage chez Eraut (1998).

Source : ERAUT, M. (1998). « Factors affecting performance », *Concepts of competence* », *Journal of interprofessionnal care*, vol. 12, no. 2, p. 137

Sa proposition, illustrée dans les schémas ci-dessus, se centre sur la « capacité professionnelle », qui serait composée de compétences valides pour des emplois ou activités précis (d'où l'importance accordée aux contextes) pour former l'ensemble de ce qu'un individu peut faire et penser dans le cadre de son travail, au sein d'une profession précise. La configuration des compétences (les cercles) change en fonction des expériences de travail et du contexte. La relation entre capacités et compétences est dynamique : la compétence actuelle fait partie de la capacité de la personne et est normalement inférée de la performance au travail, qui dépend elle-même du contexte et des dispositions et capacités de la personne (2^e schéma). L'apprentissage de nouvelles compétences permet d'élargir les cercles, d'où une augmentation de la capacité professionnelle. La capacité à développer et transformer sa pratique et à apprendre des autres est inhérente à la capacité. L'évolution des compétences est donc supposée et nécessaire lorsqu'on souhaite parler de capacité. Cette approche suppose donc une dynamique de l'apprentissage et la capacité est ce qui permet de « fusionner » la compétence et la performance (au sens d'effectuation).

Ces modèles ont le net avantage de mieux tenir compte de la complexité des situations et de l'environnement de travail. Par exemple, pour Eraut (1998), la capacité correspond à tout ce qu'une personne peut faire, en admettant qu'elle soit placée dans un contexte lui permettant de le faire, de le réaliser. L'importance du contexte et des facteurs qui agissent sur la performance d'une personne est

donc étroitement liée à la notion de compétence, que Eraut (1998) associe à la capabilité. Pour lui, la capabilité inclut les compétences démontrées ou inférées de la performance de la personne ainsi que les possibilités de développement de nouvelles compétences. Une perspective plus dynamique et relationnelle apparaît donc avec l'approche proposée par Eraut. Et cette idée d'une réelle possibilité d'actualisation de la compétence (qui implique que le contexte et l'environnement y soient favorables) pourrait permettre de répondre à plusieurs critiques faites à la notion de compétence, en plus de permettre de contourner la dualité chomskyenne performance-compétence (pôles virtuel et performatif de la compétence), pourvu toutefois qu'elle soit ancrée dans un cadre conceptuel approprié. C'est pourquoi nous reviendrons, au dernier chapitre, sur le concept de capabilité, mais à partir d'une perspective pragmatiste.

Si l'approche multidimensionnelle comporte des avantages ou des améliorations par rapport aux approches unidimensionnelles, les définitions de la compétence dans les approches multidimensionnelles demeurent équivalentes aux autres approches évoquées plus haut dans la mesure où il s'agit encore d'identifier des caractéristiques et des contenus précis (cognitif, social, attitudinal, comportemental, etc.). En ce sens, les approches multidimensionnelles à l'instar des approches unidimensionnelles (cognitive, behavioriste et fonctionnelle) peuvent être qualifiées de substantielles. Ces conceptions reposent principalement sur une épistémologie positiviste et une vision statique de la compétence (Sandberg 2000 ; Woods, Gapp et King 2015), ce qui amène les chercheurs à la morceler en composantes identifiables et mesurables (généralement des attributs individuels). Dans les approches qui cherchent à mieux prendre en compte le contexte, ces composantes seront ensuite corrélées à divers éléments du contexte, sans toutefois que l'expérience de l'individu et la singularité des situations ne soient véritablement prises en compte, sans pouvoir expliquer, donc, comment la capabilité peut être développée.

La plupart des définitions se traduisent plus ou moins par une somme ou une liste de savoirs, savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes, dispositions). La compétence renvoie donc à des savoirs et, ce faisant, à un contenu (ou un état) déterminé permettant de prescrire et d'évaluer des comportements de manière objective, ce qui constitue un avantage certain pour les gestionnaires et dirigeants d'organisations. Elles peuvent également être qualifiées d'objectivantes, au sens où on cherche à objectiver le travail, la performance (le succès), la qualification, l'évaluation, la sélection, etc. On cherche en d'autres termes à pouvoir concevoir le travail comme une manière de réaliser des tâches spécifiques, à l'occasion d'un processus précis. C'est donc sans surprise que cela se traduit par une objectivation des pratiques (notamment en gestion des ressources humaines et en éducation)

(Dietrich 2000), objectivation qui se fait habituellement par la construction de référentiels de compétences génériques.

Malgré l'enrichissement de la notion de compétence qu'apporte l'approche multidimensionnelle, nombre de chercheurs persistent à croire qu'elle n'est pas adaptée à la complexité et la pluralité des situations de travail, pas plus qu'à la tendance à la professionnalisation observée dans les milieux de travail (des métiers d'interaction humaine, entre autres). Elle ne serait pas non plus adaptée à la réalité des organisations qui doivent constamment évoluer et innover (Zarifian 2001 ; Le Boterf 1997). C'est dans ce contexte que l'approche multidimensionnelle est de plus en plus délaissée au profit d'approches intégrant l'action située (Hager et Beckett 1999) afin de mieux rendre compte du caractère dynamique de la compétence. Ces approches se distinguent donc des approches unidimensionnelles et multidimensionnelles : plutôt que d'être un contenu plus ou moins précis et déterminé (approches substantielles), la compétence est de l'ordre du processus ou de la relation, ce qui sous-tend un caractère fondamentalement évolutif (plutôt que statique). C'est pourquoi nous qualifions ces approches de dynamiques. Nous verrons maintenant en quoi consistent ces approches et quelles en sont les lacunes.

1.1.2.5 L'APPROCHE DYNAMIQUE

Les modèles développés par les sociologues (de l'organisation et du travail) se taillent une place de plus en plus importante dans les organisations. Parmi ces modèles, ceux de LeBoterf (2010 [1994]) et de Zarifian (2001; 2009), à l'instar de celui d'Eraut (1998), nous permettent de faire un pas de plus dans la prise en compte de l'interaction existant entre les éléments, et de l'influence qu'ils ont les uns sur les autres. Mais les approches de Zarifian et LeBoterf vont plus loin que cela encore : ces auteurs mettent l'accent sur la manière dont ces éléments interagissent entre eux et sur la manière dont les individus les mobilisent en situation (compréhension et analyse critique systématique des situations). On parle alors davantage d'une dynamique et d'un processus que d'une somme ou d'un produit de savoirs fixés (contenus définis et prescrits *a priori*) à la manière des deux approches précédentes. Comme l'exprime LeBoterf, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissance, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources » (1994, p. 16). Cette approche tient ainsi plutôt compte des relations interpersonnelles, des affects, des situations, des contextes et des savoirs tacites que de savoirs explicitement formulés. Elle tente de dépasser la dualité performance-compétence, sans pour autant cristalliser (à tout le moins pas

explicitement) les savoir-être, savoir-faire en termes de comportements et attitudes précis (« *one best way* »), ce qui permet, en principe, de tenir compte de la complexité et de l'évolution rapide des contextes, tout en laissant une place importante à l'autonomie, la créativité, l'innovation et la responsabilité des personnes (Le Boterf 2010). Aux yeux de ces auteurs, la compétence représente un « processus ouvert itératif dépendant d'un contexte et où les solutions apportées à la "situation-problème" rencontrée varient selon l'agent en présence » (Dupuich-Rabasse 2008, p. 101). C'est donc dire que la compétence variera en fonction des situations, des contextes et des individus, nous faisant ainsi passer d'une situation prescrite (approches substantielles) à une situation ouverte. Dans ce modèle, la compétence repose sur la capacité de l'individu à sélectionner et combiner les bonnes ressources et suppose une dynamique interactive d'un agent avec le contexte et le problème (Dupuich-Rabasse, 2008). Elle est un « savoir mobiliser », un « savoir organiser » des ressources en situation, un savoir-agir, voire un savoir-interagir, plutôt qu'un ensemble d'attributs, de capacités, de rôles ou de comportements fixés (et plus ou moins influencé par des facteurs internes et externes, comme la motivation et l'environnement de travail). La compétence y est vue comme une prise d'initiative, une intelligence pratique des situations et une faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs et à assumer des responsabilités (Zarifian, 2001). Si l'initiative et la responsabilité sont au centre de ce modèle, elles sont pour certains « dépouillées de leurs connotations morales » (Durand 2002, p. 163), ce qui est contredit par Zarifian (2009) qui relie le souci d'autrui avec l'initiative et la responsabilité. En effet, selon ce dernier, c'est parce que nous nous soucions d'autrui que nous prenons – ou devons prendre — une initiative. L'initiative, la responsabilité et le souci d'autrui sont reliés par une relation dynamique qui met l'éthique au cœur de la compétence⁴².

Les éléments constitutifs de la compétence sont ici considérés comme des ressources, lesquelles sont mobilisées à l'initiative de l'agent, en contexte et face à une situation particulière posant problème. En somme, cette approche requiert des personnes qu'elles mobilisent un ensemble de ressources, par ailleurs souvent classées en savoirs, savoir-faire et savoir-être. La compétence y est étroitement liée à l'action et à la situation et « décrit un savoir qui se singularise par sa finalité pratique et qui valorise la production efficace d'un résultat » (Heeb 2015; 92). Finalement, les tenants de cette approche supposent que la compétence ne se manifeste qu'en situation, en réponse à un événement précis, contrairement aux autres approches fondées sur les attributs de la personne (qu'elle possède déjà, peu importe la manière dont elle les mobilise réellement) ou de la tâche. C'est pour mettre en évidence

⁴² Nous reviendrons sur cette relation au chapitre suivant. Nous verrons alors que la dimension éthique est inhérente à l'idée de compétence.

les caractéristiques fondamentales de cette approche (contexte, situation, processus/dynamique) que Dupuich-Rabasse (2008) parle d'« action de compétence » (Zarifian parle « d'agir compétent »).

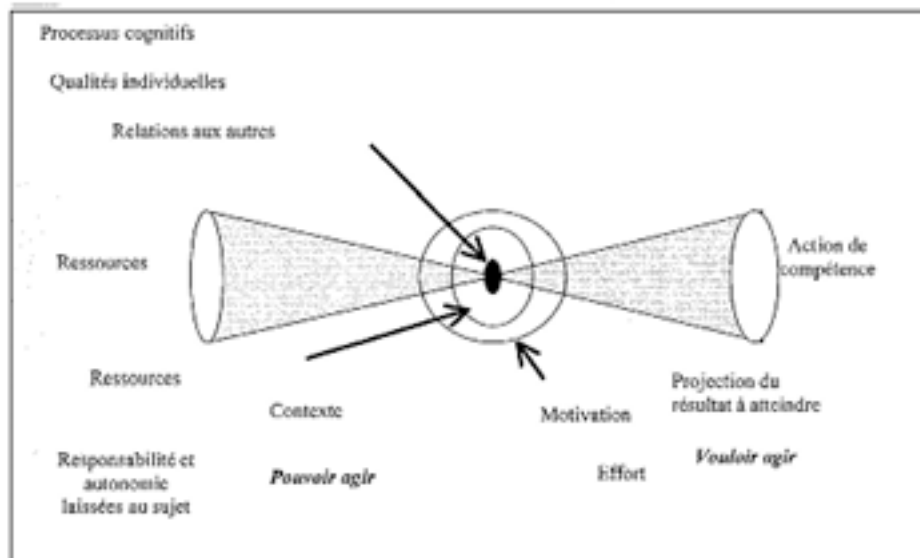


Figure 7 : les mécanismes à l'œuvre dans l'action de compétence individuelle

Source : DUPUICH-RABASSE, Françoise (2008) « Les mécanismes d'interaction et de transformation dans l'action de compétence individuelle », *Management et gestion des compétences*, Paris, l'Harmattan, p. 106.

Cette approche dite « dynamique » semble donc en mesure de dépasser les lacunes des approches unidimensionnelles et multidimensionnelles par son accent mis sur les situations, et pas seulement sur les individus, prise en compte des contextes social, professionnel et organisationnel, etc. Développée par des sociologues de l'organisation (Zarifian et Le Boterf), cette approche conjugue les dimensions stratégiques et individuelles de la gestion des compétences dans une organisation (gestion stratégique et compétence collective, organisationnelle; gestion des ressources humaines et compétence individuelle et située).

Parmi la communauté de chercheurs œuvrant dans les sciences du travail, cette approche semble relativement peu critiquée⁴³. Durand (2000) est, à notre connaissance, l'un des seuls à critiquer

⁴³ Les critiques provenant du champ de l'éducation sont cependant nombreuses. Elles seront abordées plus loin dans la revue de littérature sur la compétence dans les sciences de l'éducation. L'approche dynamique est surtout critiquée pour les difficultés de sa mise en œuvre dans les organisations, ce qui sera développé plus loin dans la problématique.

ouvertement l'approche dynamique⁴⁴. Sa critique a trait à la mobilisation implicite de la subjectivité des salariés qu'elle implique : pour accroître l'efficacité au travail, on cherche à contrôler et évaluer l'engagement des salariés envers les objectifs de l'entreprise. On cherche par là à s'assurer de l'adhésion des salariés aux objectifs organisationnels, ce qui serait une autre manière – cachée – de les contrôler pour assurer une meilleure productivité. En effet, parmi les ressources à mobiliser en situation pour agir de manière compétente, l'approche dynamique admet les attitudes et les dispositions, ce qui implique qu'elles peuvent être évaluées (et contrôlées) au même titre que l'exécution des tâches elle-même. Et si cette approche accorde une plus grande autonomie aux salariés pour effectuer leur travail, ce dernier demeure fortement normé. Or, toujours selon Durand, ces normes sont conçues et préparées en amont, si bien que la part d'initiative et d'autonomie supposément élargie dans le modèle de la compétence n'est qu'une illusion : si on accorde à « l'exécutant » plus d'initiative, « celui-ci n'a [...] plus le choix qu'entre quelques possibles déjà normés » (Durand 2000, p. 19). Cela serait d'autant plus vrai que « l'urgence et l'anticipation [...] conduisent à faire réagir les opérateurs [...] selon des procédures pensées par d'autres [...] et à l'élaboration desquelles ils ont à peine participé » (Durand 2000, p. 21). Cet auteur, à l'instar de nombreux chercheurs en éducation, critique également la « philosophie de l'aléa » que sous-tend le modèle de Zarifian. Pour Durand, « l'amplitude de l'aléatoire — et donc le besoin réel de compétences (pour gérer l'incertitude) – reste limitée [dans la plupart des situations de travail] » (Durand 2000, p. 20). Ce dernier est d'avis que la philosophie de l'événement que propose le modèle de Zarifian s'éloigne des pratiques concrètes et est difficilement réconciliable avec les réalités du travail. Pour Zarifian, en effet, « l'important est de mieux comprendre le phénomène qui s'est produit pour mieux y faire face » (cité dans Durand 2000, p. 20) tandis que « la pression du temps pousse à privilégier les résultats immédiats par rapport à la profondeur des réflexions ou aux interrogations sur le sens des actions » (Durand 2000, p. 20). Outre l'acceptation de cette incertitude et sa gestion, le modèle proposé par Zarifian suppose une convergence des intérêts entre les salariés et leur hiérarchie, ce qui suppose que les enjeux stratégiques soient partagés et négociés plutôt que d'être identifiés pour ensuite imposer une solution. Et encore là, la réalité est toute autre puisque « le succès de l'entreprise, sa performance, apparaissent toujours premiers » (Durand 2000, p. 23) et les conflits d'intérêts antagonistes (tels que la rentabilisation du capital) sont habilement masqués.

Bref, le cœur de la critique de Durand repose sur le « glissement du contrôle du travail (taylorisme) au contrôle de réalisation d'engagements [qui] entraîne l'évaluation, non plus d'un résultat du travail,

⁴⁴ Il adresse ses critiques directement à Zarifian (Objectif compétences 1999).

mais de l'évaluation d'une attitude vis-à-vis du travail, en particulier de l'évaluation du comportement qu'adopte le salarié au cours de la fixation de ses objectifs et de ses performances » (Durand 2000, p. 23). C'est ainsi que la logique compétence « accroît la subordination du salarié vis-à-vis de son employeur parce qu'elle inclut l'évaluation des attitudes, des comportements et de l'engagement des individus sur les objectifs de performance de l'entreprise proposés par sa direction [ce qui se transformerait en] évaluation de la loyauté vis-à-vis de la hiérarchie, puis, plus ou moins directement, vis-à-vis de l'entreprise » (Durand 2000, p. 24).

Cette critique de Durand pose la question de l'usage et des intentions d'usage du concept de compétence. Cette question est, comme nous le verrons plus loin, au cœur de la problématique associée à l'opérationnalisation de la compétence éthique. Malgré l'intérêt de cette critique de Durand, il semble être le seul chercheur à avoir critiqué directement le modèle de Zarifian et ses fondements. Les autres critiques de cette approche portent surtout sur les difficultés de sa mise en œuvre et son exploitation en milieu de travail — plus particulièrement par la fonction de gestion des ressources humaines — et seront présentées plus loin, dans la section portant sur la migration et l'exploitation du concept dans les sciences de la gestion. Nous y reviendrons également au chapitre suivant, où nous verrons que la méthodologie et les finalités de l'usage du concept sont source de tensions et de contradictions importantes en milieu de travail.

1.1.2.6 L'APPROCHE INTERPRETATIVE

Une toute autre approche de la compétence, l'approche interprétative⁴⁵, terminera l'étude des approches de la compétence développées dans le cadre des sciences du travail. Cette approche semble être plutôt marginale et se pose comme une alternative aux approches multidimensionnelles et dynamiques : « *placing lived experience at the center overcomes the most fundamental limitations of traditional approaches in which this experience is nullified* » (Dall'Alba et Sandberg 1996, cités dans Velde 1999, p. 441). L'approche interprétative de la compétence a été utilisée par plusieurs auteurs dans les années 1980 (notamment par Schön) (Sandberg 2000), mais les publications récentes sur le sujet se limitent à une poignée de chercheurs en Australie, notamment Sandberg (1994; 2000; 2009) et Woods, Gapp et King (2015). Cela nous laisse donc croire que son pouvoir attractif en termes de

⁴⁵ De manière générale, l'approche interprétative peut être définie comme « un ensemble de disciplines, de théories et de méthodes qui ont trait à l'interprétation du sens de l'activité humaine ». Elle est qualifiée, selon le cas, de naturaliste, d'herméneutique ou de constructiviste (Gohier 2004).

capacité à rendre compte des différents aspects du concept de compétence ne suscite pas un grand intérêt dans les communautés de chercheurs.

L'approche interprétative de la compétence est une méthode fondée sur la phénoménologie et l'étude phénoménographique des situations pour définir la compétence en contexte, à partir du point de vue des acteurs concernés⁴⁶ par la situation. C'est ce que Sandberg (2000) a fait en définissant la compétence comme étant la signification que le travail prend pour les individus (les travailleurs ou professionnels) via l'expérience qu'ils en font. Pour lui, la compétence n'est pas premièrement constituée d'un ensemble particulier d'attributs individuels, comme c'est le cas dans les approches behavioristes ou cognitives, par exemple. Il s'éloigne également de la conception dynamique de la compétence qui est, comme nous l'avons vu, conçue comme un processus ou un « savoir mobiliser » des ressources. Pour les tenants de l'approche interprétative, c'est plutôt la manière de voir et de concevoir son travail qui délimite les attributs essentiels et organise une structure distincte de la compétence au travail (Sandberg 2000, p. 9). Et comme la performance des individus est fortement influencée par leur interaction avec les autres individus dans le milieu de travail, l'accent devrait être mis sur la compétence collective plutôt que sur la compétence individuelle (Sandberg 2000).

Ces auteurs accordent donc une grande importance au caractère partagé de la représentation que se font les acteurs de la compétence en contexte, et la construction d'une conception commune est méthodologiquement essentielle. De plus, l'approche interprétative suppose que les individus et le monde sont inséparables, inextricablement liés par l'expérience du monde vécue par la personne. Ces liens sont au cœur de cette conception de la compétence, qui serait constituée par la signification que prend le travail pour la personne, selon son expérience. C'est pour illustrer cette dimension fondamentalement « relationnelle » que Velde (1999) propose le schéma suivant.

⁴⁶ Par exemple, les ingénieurs (Sandberg 2000), les avocats (Sandberg 2009), les commis (Velde 1996), les infirmières (Benner 1984). Voir Sandberg (2000).

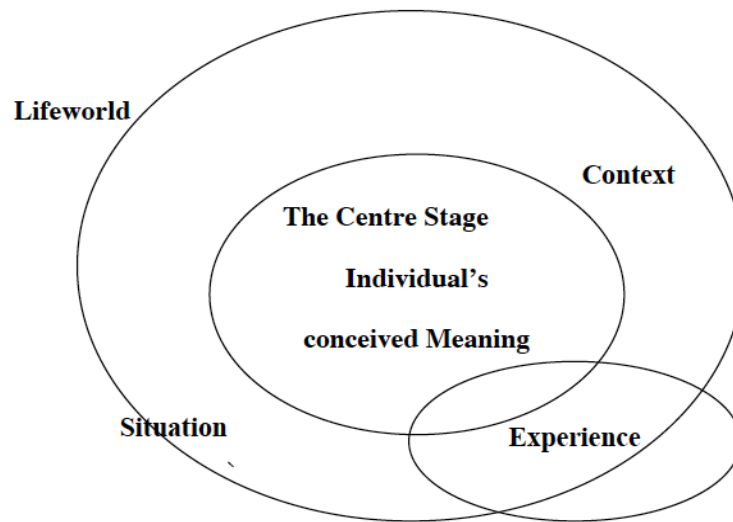


Figure 8 : le concept de compétence dans l'approche interprétative selon Velde (1999)

Source : VELDE, Christine, (1999). « Interpretative/relational Concept of Competence », *Journal of vocational education & training*, vol. 51, no. 3, p. 444.

Selon cette conception de la compétence, l'individu (et ses attributs) n'est pas séparé du travail. Ils forment plutôt une seule et même entité. Sandberg (2000) souligne d'ailleurs que de nombreuses recherches fondées sur l'approche interprétative⁴⁷ permettent d'affirmer que les attributs mobilisés pour effectuer un travail ne sont pas indépendants du contexte, constat qui est partagé par les tenants de l'approche dynamique⁴⁸. Au contraire, ils dépendent du contexte et cette dépendance (ou relation) résulte de la manière dont le travailleur fait l'expérience de son travail. Les dimensions tacites en seraient un exemple particulièrement pertinent.⁴⁹ De plus, toujours selon cet auteur, nombre de recherches empiriques auraient confirmé que la compétence est essentiellement constituée par la compréhension que le professionnel a de son travail (Sandberg 2009).⁵⁰ Comme cette représentation

⁴⁷ Ces recherches ont été menées dans différentes disciplines, comme l'éducation, l'intelligence artificielle, les soins infirmiers, la sociologie.

⁴⁸ Jonnaert (2009) met également de l'avant la primauté de la situation et de la représentation que s'en font les sujets.

⁴⁹ Notons que les ergonomes considèrent également que la compétence est strictement dépendante du contexte (plus particulièrement de la situation de travail) et ont développé en conséquence une méthodologie rigoureuse afin de prendre en compte les dimensions tacites du travail. Nous y reviendrons au dernier chapitre.

⁵⁰ Sandberg (2009) cite notamment les travaux de Blomberg (2004), Chen et Partington (2004), Dall'alba (2004), Gerber et Velde (1996, 1997), Partington *et autres* (2005), Sandberg (2001), Stalsby-Lundborg et autres (1999).

est indissociable de sa conception du monde, les tenants de cette approche insistent sur le caractère « organique » de la compétence. C'est ce que Velde (1999) tente d'illustrer dans le schéma, à savoir que la conception du monde d'une personne forme un tout avec la situation, le contexte dans lequel elle travaille et l'expérience qu'elle en fait.

C'est ce qui distingue l'approche interprétative (ou relationnelle) des autres conceptions de la compétence (béhavioriste, fonctionnelle et multidimensionnelle). Ces approches, comme celles qui sont développées en sciences de la gestion et mises en œuvre dans les organisations, sont souvent qualifiées de rationalistes ou de positivistes (nous y reviendrons dans les prochaines sections) parce qu'elles supposent que les individus et les tâches peuvent être divisés et décrits de manière indépendante l'un de l'autre. Elles supposent que les tâches liées à un travail ou une activité sont indépendantes de ces aspects collectifs (conception plus ou moins partagée du travail, interactions avec les autres employés, contexte et situation de travail, entre autres). La compétence est alors définie de manière à séparer les tâches du contexte et de la situation de travail, ce qui nous empêche de véritablement prendre en compte la manière dont les individus vivent l'expérience et donnent sens à leur travail (Le Diest et Winterton 2005 ; Woods, Gapp et King 2015), bref, de la manière dont ils appréhendent leur travail réel. Comme nous venons de le voir, l'approche interprétative suppose plutôt que les individus et le monde sont inséparables, inextricablement liés par l'expérience du monde vécue par la personne (d'où le qualificatif « relationnel »). En conséquence, la compétence serait constituée par la signification que prend le travail pour la personne, selon son expérience.

Avec son approche interprétative, Sandberg souhaite insister sur l'existence d'une compréhension partagée et d'une culture commune (qui influencent les interactions) pour définir la compétence (collective) comme étant : "a system of shared symbols that denote the central meaning aspects of the collective's work experience." (Sandberg 2000, p. 59). La compétence est ainsi conçue « *as a way of conceiving issues and problems that are relevant to the workplace* » (Velde 1999, p. 444). Elle met l'accent sur le caractère indissociable de l'individu, de la situation, du contexte et de l'expérience. Elle permet de prendre en compte les dimensions tacites de la compétence.

Sandberg et Pinnington (2009) développeront plus tard leur approche à partir de l'ontologie existentielle de Heidegger pour mieux analyser, décrire et comprendre comment les différentes dimensions de la pratique professionnelle (notamment les connaissances, savoir en action, individus et les artefacts) constituent des formes distinctes de compétence au travail. Ces auteurs prétendent que leur approche intègre les différentes dimensions de la compétence professionnelle prises en compte dans les autres approches relationnelles (*competence as knowing-in-action, competence as*

understanding of work, practice as the locus of competence). Pour cette raison, ces auteurs affirment que l'approche relationnelle de la pratique (*practice as the locus of competence*) offre la conceptualisation la plus exhaustive de la compétence professionnelle. La compétence serait quelque chose que nous incarnons et énonçons (*embody and enact*) au sens de ce que l'on fait et ce que l'on est tout à la fois. En ce sens, la compétence est individuellement constituée. Mais comme ce que l'on fait et ce que l'on est (*way of being*) sont essentiellement définis par les autres via nos relations sociales (*others in way of being*), la compétence est d'abord socialement constituée. Elle est donc une « unité personnelle-sociale ». Leur conception suppose donc que la compétence est socialement située et dynamique parce que définie historiquement et ouverte, bref, constamment en évolution. Finalement, les objets ou outils (*things in way of being*) sont également constitutifs de la compétence professionnelle (via leur utilité et, donc, leur signification).

En raison de ses présupposés ontologiques (l'humain et le monde ne sont pas deux entités distinctes) et de son point de vue épistémologique constructiviste, l'approche interprétative nécessite une méthodologie de cueillette et d'analyse particulièrement lourde : non seulement faut-il accéder à ce que fait réellement le professionnel dans le cadre de son travail, mais il faut encore accéder à ce qu'il pense qu'il fait et au sens qu'il accorde à cette action. À cela s'ajoutent l'analyse de la dimension sociale de son action et les différents outils et artefacts qu'il mobilise plus ou moins consciemment dans son action. Et comme la compétence est socialement située, dynamique et ouverte, elle est nécessairement appelée à changer en fonction du contexte, rendant ainsi toute tentative de standardisation extrêmement difficile, voire impossible. L'intérêt d'une telle compréhension de la compétence pour les entreprises est donc plutôt limité, d'autant plus que la conception que l'organisation (ou la profession) se fait de ce travail, souvent via les descriptions d'emploi, les organigrammes ou les programmes de formation, a tout intérêt à être commune à la conception que les professionnels s'en font, de sorte que l'évaluation des compétences du travailleur soit équitable et représentative des exigences réelles de l'emploi et, donc, utile. Cela a aussi une influence sur les programmes de formation qui devraient mettre l'accent non pas sur le transfert de connaissances et d'habiletés, mais sur la compréhension et la conception du travail, parce que c'est cette conception, idéalement partagée, qui configure et organise les habiletés, connaissances et capacités en compétences distinctives pour l'accomplissement des tâches reliées au travail.

Cette approche suppose donc une pluralité de définitions de la compétence et abandonne l'idée d'en trouver une signification absolue. Face au constat que la compétence est un construit partagé par les acteurs du milieu, Stoof et autres ont d'ailleurs proposé une méthode (*boundary approach*)

permettant de construire une telle définition de manière plus rigoureuse à partir de trois éléments : les individus (*people*), les buts (*goals*) et le contexte. Leur approche constructiviste redirige l'attention vers la situation particulière dans laquelle la définition de la compétence est construite plutôt que sur une signification particulière (Stoof et autres 2002, p. 348) : la représentation que les acteurs se font de la compétence (*people*), les besoins et usages prévus de la notion (*goal*) ainsi que le contexte organisationnel (type, processus, utilisateurs, etc.). Selon ces auteurs, cette approche a l'avantage de rendre la notion plus « viable » dans la pratique, en situation. Ainsi, la compétence pourra être définie de manière différente selon qu'elle est mobilisée pour la formation et l'apprentissage dans une entreprise industrielle, pour le recrutement et la sélection d'une entreprise technologique ou pour l'évaluation en contexte scolaire, par exemple.

1.1.3 VERS UNE TYPOLOGIE

Les différentes compréhensions de la notion de compétence que nous venons de passer en revue montrent clairement l'évolution de cette notion, de même que l'existence d'une très grande diversité de conceptions de la compétence. Cette diversité a contribué à engendrer un certain nombre de confusions autour de cette notion qui peut être, selon les auteurs que nous avons mis de l'avant, un ensemble d'attributs individuels, une relation, un savoir, un processus, un résultat, un acte, une performance, ou une potentialité. La compétence pourra ainsi être un contenu ou un état (une « entité ») potentiel ou démontré, ou encore un processus ou une relation (Sandberg 2009). Au-delà de ce constat relatif à la diversité des acceptions de la notion de compétence, nous avons pu relever une première distinction fondamentale entre les différentes approches : d'un côté, il y a celles que nous avons qualifiées de substantielles (contenu ou état) et, de l'autre côté, celles que nous qualifierons, faute de mieux, de relationnelles ou dynamiques (relation ou processus). L'évolution ou l'enrichissement de la notion de compétence à travers les contributions des diverses disciplines et approches a aussi été mis en évidence, en partant des approches unidimensionnelles, plus réductrices, aux approches multidimensionnelles, plus riches, et jusqu'aux approches dynamiques et interprétatives qui arrivent à dépasser le caractère statique reproché aux deux premières.

Le tableau 1 présenté aux pages suivantes reprend la typologie que nous avons utilisée (voir la Figure 1 : *typologie des conceptualisations de la compétence dans les sciences du travail*) pour rendre compte des différents travaux autour de la notion de compétence dans les sciences du travail. Rappelons qu'un premier découpage distingue les approches substantielles des approches relationnelles ou dynamiques. Parmi les approches substantielles, on peut distinguer celles qui s'inscrivent dans une

perspective unidimensionnelle (qui mettent l'accent soit sur la dimension cognitive, behavioriste ou fonctionnelle) et celles qui s'inscrivent plutôt dans une perspective multidimensionnelle (qui intègrent plusieurs dimensions). Ces approches substantielles sont principalement critiquées pour la décontextualisation de la compétence qu'elles impliquent par rapport au travail réel ou aux situations, générant des définitions étroites et simplistes. L'objectivation du travail qu'elles supposent suscite également de nombreuses controverses et les approches dynamiques et interprétatives se posent en alternative pour répondre à ces lacunes.

Chacune des disciplines auxquelles nous avons puisé a défini ou mobilisé le concept de compétence pour des raisons précises et il faut en prendre acte si nous voulons bien comprendre le concept, surtout s'il s'agit de l'emprunter pour d'autres fins, en l'occurrence pour préciser ce qu'est ou peut être la compétence éthique. Outre le rationnel à la source de la conceptualisation, le tableau suivant présente la définition générale et précise de ce qu'est censée contenir la compétence ainsi définie. De même, on précise ce sur quoi chacune des approches met l'accent, ce qui nous permet de faire ressortir le caractère intégrateur des approches multidimensionnelles et dynamiques.

Notons enfin que plusieurs auteurs ont tenté de situer les différentes conceptions de la compétence et qu'il en résulte autant de typologies. La plupart du temps, les typologies n'incluent que des approches behavioriste et fonctionnelle pour y ajouter une autre approche, qualifiée d'intégrée, de multidimensionnelle ou d'holistique (Hager 1999 ; Le Diest et Winterton 2005). D'autres typologies classifient les approches de différentes manières : selon qu'elles sont centrées sur l'individu ou situées socialement (Eraut 1998), selon qu'elles proposent un contenu ou un processus (Merck et Sutter 2009), selon leur origine (Le Deist et Winterton 2005), selon qu'elles sont axées sur les entités ou les relations (Sandberg 2009), selon le degré de spécificité et de prescription (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014) ou encore selon la raison d'être du concept et son utilité pour les entreprises (Klarsfeld 2000). La diversité et la complexité qui caractérisent les critères utilisés pour distinguer les définitions reflètent bien la diversité et la confusion générale entourant la notion de compétence. Il est, à l'évidence, impossible d'intégrer toutes ces typologies pour n'en proposer qu'une seule. Le tableau ci-dessous résume la typologie que nous avons proposée afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble des définitions actuellement proposées dans la littérature en sciences du travail. Or, comme nous le verrons maintenant, les sciences du travail n'ont pas épuisé les conceptions et approches de la compétence : les sciences de l'éducation, notamment, ont largement contribué à la théorisation du concept, de même qu'à sa mise en œuvre (en milieu scolaire). L'approche dynamique développée par les théoriciens en éducation, sur laquelle nous nous attarderons plus loin, est donc

incluse ici dans notre typologie. Deux remarques s'imposent pour mieux comprendre la pertinence d'inclure ici l'approche développée en éducation. D'abord, il ne s'agit pas d'un hasard si cette approche est qualifiée de dynamique. Elle comporte en effet de nombreuses similitudes avec l'approche du même nom développée dans les sciences du travail et que nous avons évoquée dans les sections précédentes. Notons, en second lieu, que nous introduisons cette conceptualisation faite dans les travaux en éducation ici (bien qu'elle sera présentée en détail plus loin dans ce chapitre) pour bien montrer en quoi elle converge ou diverge avec les autres approches thématiques dans les sciences du travail. Cela nous évitera aussi de reproduire ce tableau une deuxième fois à la fin du chapitre.

TABEAU 1 : Typologie des approches de la compétence dans les sciences du travail

Approche			Rationnel	Définition	Accent	Contenu	Exigence	Critiques / lacunes
Approches substantielles La compétence est un contenu ou un état stabilisé ou fixé (objectivable)	Uni-dimensionnelle	Béavioriste	Réduire les iniquités dans le recrutement en adoptant un meilleur prédicteur de la réussite au travail.	Ensemble des caractéristiques fondamentales associées à une performance supérieure (ou à une interaction efficace avec l'environnement).	<i>Traits</i> individuels associés à une performance supérieure = <i>input</i> individuel	Comportements, traits de caractère, attitudes, connaissances, capacités, etc. Souvent associé savoir-être.	Démontrer les caractéristiques génériques (transférables) associées à une performance supérieure.	Décontextualisée Validité faible ou faiblement démontrée.
		Cognitive	Mesurer l'intelligence des personnes pour prédire leur performance.	Processus, structures et capacités internes permettant d'interagir efficacement avec l'environnement.	<i>Attributs</i> individuels : connaissances et intelligence = <i>input</i> individuel.	Connaissances, capacités cognitives Souvent associé aux savoirs.	Posséder les connaissances et les capacités cognitives requises.	Décontextualisée, réductrice, prédicteur insuffisant de la performance.
		Fonctionnelle	Mieux arrimer la formation avec les besoins du marché du travail.	Capacité de réaliser les activités nécessaires à l'accomplissement d'un travail, conformément aux normes établies (attentes)	Tâches prescrites à accomplir = <i>outcome</i>	Savoir-faire (élémentaires)	Accomplir les tâches prescrites.	Réductrice, atomisante.
	Multi-dimensionnelle		Mieux prendre en compte la complexité de la compétence. Justice sociale : assurer la reconnaissance (équitable) et l'employabilité des salariés.	Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.	Tâches et attributs : <i>input</i> individuel.	Savoirs, savoir-faire et savoir-être : connaissances, habiletés, attitudes, qualités, etc.	Posséder ou maîtriser les caractéristiques jugées essentielles pour accomplir la tâche en contexte.	Validité des savoir-être remise en cause ;

Approche			Rationnel	Définition	Accent	Contenu	Exigence	Critiques / lacunes
Approches dynamiques ou relationnelles la compétence est un processus ou une relation située et évolutive (difficilement ou non-objectivable).		Dynamique (Sc. du travail)	Comprendre le travail pour mieux le reconnaître. Justice sociale : assurer la reconnaissance (équitable) et la flexibilité des salariés (leur employabilité).	Savoir-mobiliser, faculté à mobiliser, des réseaux d'acteurs et autres ressources pertinentes pour un traitement efficace d'une situation donnée.	Ressources internes et externes à mobiliser et combiner en situation : <i>input</i> individuel et collectif + <i>outcome</i> .	Savoir-mobiliser : savoir interagir, agir, prendre des initiatives et responsabilités L'agir compétent = « être capable de », être compétent.	Mobiliser les ressources appropriées au traitement de la situation. Traitement efficace de la situation.	Faiblesse théorique et méthodologique
		Dynamique (sc. de l'éducation)	Développer de nouveaux moyens pédagogiques pour mieux répondre aux exigences sociales et économiques. Justice sociale (meilleure représentation et reconnaissance des capacités).	Le résultat d'un processus dialectique complexe de traitement réussi d'une situation. Mise en œuvre efficace (mobilisation, sélection, coordination) et contextualisée de ressources variées dans le traitement réussi d'une situation donnée.	<i>Input</i> et <i>outcome</i> (situé)	Savoir-mobiliser des capacités, habiletés et contenus disciplinaires.	Mobiliser les ressources appropriées au traitement de la situation. Traitement efficace de la situation.	Critères de succès et de l'inédit ; faiblesse théorique ; difficulté d'application.
		Interprétative	Améliorer les formations professionnelles et le développement des compétences.	Signification que prend le travail pour la personne, selon son expérience.	Compréhension et sens du travail pour les acteurs.	Savoir-comprendre et interpréter le sens du travail en situation.	Partager et comprendre le sens du travail pour l'améliorer (pratique réflexive).	Difficulté d'application.

La lecture de ce tableau permet de constater une certaine progression dans les conceptions de la compétence. D'abord, l'approche behavioriste qui cherche à dépasser les lacunes de l'approche cognitive en y ajoutant la dimension motivationnelle et comportementale. L'approche fonctionnelle met quant à elle en évidence le rôle des attentes dans l'évaluation du niveau de compétence, mais surtout la capacité à accomplir certaines tâches précises (pas seulement d'adopter des comportements précis), et, donc, sur le résultat plutôt que sur un potentiel à activer. Les approches dynamiques permettent de concevoir la compétence comme un processus dynamique plutôt qu'un contenu précis et cherchent à dépasser la dualité chomskyenne de performance-compétence. En fusionnant compétence et performance dans un même modèle, l'approche dynamique met en évidence l'importance de l'action située. Les oppositions *input/outcomes*, ne tiennent plus, et on introduit la distinction – essentielle – entre les compétences prescrites ou référentielles (Jonnaert 2009) et les compétences effectives (réelles), ces dernières ne se manifestant qu'en situation et ne pouvant être évaluées qu'une fois le traitement de la situation achevé. La définition de compétence est élargie en utilisant l'idée de réseau de ressources.

Il semble y avoir une évolution dans les définitions de la compétence, évolution aboutissant logiquement à une convergence vers l'approche dynamique, qui semble circonscrire de façon plus complète les différents éléments constitutifs de la compétence. On le constate par l'importance de plus en plus grande qui est accordée à la situation (la compétence est dépendante de la situation et du contexte) et à l'action (la compétence est une mise en œuvre, elle n'est pas que virtuelle) ainsi que par l'intégration (plutôt que la confusion) de nombreux concepts étroitement liés à la compétence — capacités, habiletés, savoirs, connaissances, etc. D'ailleurs, cette intégration représente pour certains un tour de force, qu'ils qualifieraient plutôt d'amalgame (Crahay 2006; Boutin 2004). Si plusieurs définitions assimilaient la capacité et la compétence, ou la connaissance et la compétence, par exemple, sans faire de distinction entre ces concepts, l'approche dynamique établit clairement le lien qui les unit, sans pour autant les confondre : ce sont des ressources (parmi d'autres) pour la compétence (l'agir compétent en situation). Mais qu'est-ce donc que l'agir compétent en situation? Comme nous le verrons plus loin, ce sera dans l'opérationnalisation de la compétence qu'on le précisera. C'est donc dire toute l'importance de tourner notre regard vers la façon dont le concept est mis en œuvre dans les milieux de travail.

En effet, toutes ces approches développées dans les sciences du travail, y compris l'approche dynamique que nous venons d'évoquer, sont mobilisées dans les organisations. Nous porterons donc maintenant notre regard vers la migration du concept développé dans les sciences du travail vers les

sciences de la gestion. Nous avons vu que le concept de compétence, particulièrement celui développé dans l'approche behavioriste, était particulièrement prometteur aux yeux de la gestion de ressources humaines et de la gestion stratégique. Ces disciplines ont emprunté le concept de compétence pour développer des outils et une méthodologie pour son utilisation en milieu de travail. Comme notre question de recherche a trait à la formation à l'éthique en milieu de travail, et que cette dernière est la plupart du temps sous la responsabilité de la fonction de gestion des ressources humaines, il nous apparaît essentiel de s'y attarder.

La notion de compétence est aussi largement exploitée dans les milieux éducatifs, particulièrement au Québec et dans l'Europe francophone. Les implications pour la formation en milieu de travail peuvent être considérables et c'est pourquoi nous y accorderons aussi une attention particulière. Nous constaterons alors de grandes similitudes entre la conception proposée en éducation et celle proposée par les Zarifian et Le Boterf en sociologie des organisations. On y retrouve aussi une méthodologie de mise en œuvre du concept de compétence, notamment chez Jonnaert, qui nous intéressera plus particulièrement étant donné que nous sommes justement à la recherche d'une conception de la compétence pouvant servir à la formation à l'éthique. La notion de compétence développée en éducation est d'autant plus intéressante qu'on y a aussi développé une conception de la compétence éthique. C'est ce que nous verrons au chapitre suivant lorsque nous examinerons les définitions de la compétence éthique proposées par les chercheurs.

Mais il faut d'abord vérifier comment les différentes approches développées dans les sciences du travail ont été mobilisées et opérationnalisées dans les milieux de travail. Les sciences de la gestion (notamment la gestion des ressources humaines) nous éclairent à ce propos et c'est ce sur quoi portent les prochains développements. En effet, nos lectures nous ont permis de constater que les approches behavioristes et multidimensionnelles sont largement répandues dans les organisations et qu'elles ont mené au développement d'une méthodologie tout aussi largement utilisée, que nous qualifierons de générique et de rationaliste. Leur opérationnalisation, souvent appelée « démarche compétences », se concrétise essentiellement à partir d'un référentiel de compétences qui, pour présenter certains avantages indéniables du point de vue de la gestion des ressources humaines, fait l'objet de nombreuses remises en question. Les démarches compétences soulèvent en effet de nombreuses interrogations et obstacles que certains attribuent aux points de vue ontologique (dualiste) et épistémologique (positiviste) véhiculés dans les sciences du travail. C'est ce qui nous amènera, plus loin dans cette section, à mettre en évidence les nombreuses oppositions et dualismes générés par ces présupposés et les choix méthodologiques (pratiques) qu'elles exigent de faire. Cela

nous permettra, dans un premier temps, de faire voir la vacuité de ces oppositions et le caractère réducteur des définitions proposées actuellement dans les sciences du travail et mobilisées par les sciences de la gestion. Cela nous permettra ensuite, dans le chapitre suivant, de mettre en évidence les conséquences néfastes qu'elles peuvent avoir pour penser et opérationnaliser la compétence éthique dans les milieux de travail. C'est à partir de ces tensions et oppositions, c'est-à-dire en cherchant à les résorber, que le choix de notre cadre conceptuel devra se faire.

1.1.4 LES SCIENCES DE LA GESTION : LA MIGRATION ET L'EXPLOITATION DU CONCEPT

1.1.4.1 LA MESURE ET L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE

Les recherches sur la compétence en gestion ont d'abord été dominées par les préoccupations de gestion stratégique (performance, avantage compétitif, valeur ajoutée, entre autres), pour ensuite se développer autour des préoccupations de la gestion des ressources humaines. Alors qu'en gestion stratégique les chercheurs se concentraient sur l'acquisition et le développement de compétences uniques ayant une valeur ajoutée (« core competence » pour gagner ou maintenir un avantage concurrentiel), les recherches en gestion des ressources humaines ont plutôt porté sur le développement des compétences génériques qui sont transférables dans divers milieux de travail. Bien qu'en apparence contradictoire, ces deux perspectives ont cohabité dans le domaine de la gestion et sont demeurées étroitement liées : les compétences clés (*core competence*) servant à modéliser les compétences pour mieux identifier les facteurs de succès dans les organisations, alors que les compétences génériques sont utilisées pour évaluer dans quelle mesure les individus possèdent les compétences clés (Le Diest et Winterton 2005, p. 32), contribuant ainsi à la compétence collective. Les « démarches compétences »⁵¹ mises en œuvre dans les organisations supposent que le développement de compétences individuelles (génériques ou pas) est un facteur déterminant dans le développement des compétences collectives. Il y aurait donc une synergie ou une dynamique particulière entre les compétences détenues par les individus et les compétences collectives, qui aurait un impact important sur la performance et, donc, la compétitivité de l'entreprise. Étant donné leur importance stratégique, il n'est pas étonnant que les compétences individuelles fassent l'objet d'une attention particulière dans les sciences de la gestion (gestion des ressources humaines, relations industrielles, entre autres). On constate d'ailleurs que la perspective des compétences génériques (individuelles) occupe une place prépondérante tout autant dans la littérature que dans la pratique (Bouteiller et Gilbert 2016), notamment par le truchement de la fonction de gestion des

⁵¹ Voir la note 10.

ressources humaines (évaluation, sélection et dotation, rétention, rémunération, gestion des carrières).

La gestion de ces compétences individuelles se manifeste dans les organisations par des pratiques de gestion et d'évaluation individualisée, centrée sur les personnes et leur performance. Elle se concrétise donc par des outils de contrôle et d'évaluation de la performance individuelle, laquelle passe par des compétences définies dans des référentiels listant des compétences comme autant d'objectifs à atteindre. Ces objectifs-compétences sont souvent comportementaux : « [g]érer les compétences, c'est agir sur le couple comportements-performance en adaptant les comportements et en changeant les mentalités » (Dietrich 2000, p. 9). Il n'est donc pas étonnant que l'approche behavioriste y soit largement répandue, malgré les tensions et contradictions qu'elle soulève et qui sont en grande partie dues au recours à des référentiels de compétences génériques, comme nous le verrons dans les prochaines pages. Nous y reviendrons également au prochain chapitre pour montrer en quoi de telles approches, en plus de générer plusieurs tensions, sont incompatibles avec une conception réflexive de l'éthique. Nous mettrons alors l'accent sur les finalités de contrôle, appuyées par des outils et des pratiques d'évaluation des personnes (de leur rendement et de leur engagement envers les objectifs de l'organisation).

1.1.4.2 LES DEMARCHES COMPETENCES MISES EN ŒUVRE DANS LES ORGANISATIONS : UNE PERSPECTIVE RATIONALISTE ET GÉNÉRIQUE

i) LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES COMME PRINCIPAL INSTRUMENT

En pratique donc, dans les organisations, l'approche behavioriste est la plus utilisée, notamment en raison de sa commodité : si à l'origine il s'agissait d'une méthode inductive et contextualisée très longue et coûteuse à mettre en œuvre, la méthode développée dans les années 1990 par le Hay Group⁵² utilise des dictionnaires de compétences génériques, fortement décontextualisées, plus rapides et moins coûteux à mettre en œuvre (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014). Quoi qu'il en soit, l'exploitation du concept dans les organisations, toutes approches confondues, se traduit par l'élaboration d'un référentiel de compétences servant surtout à la fonction de gestion des ressources humaines (« gestion par les compétences », « gestion des compétences »). Les travaux empiriques de Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire (2014) ont permis de constater que la majorité des référentiels de compétences sont élaborés à partir de la méthode behavioriste générique, souvent considérée comme une méthode qui est « déconnectée du *design* organisationnel » (p. 36). Une minorité d'organisations choisissent d'autres méthodes et d'autres définitions de la compétence, notamment les approches

⁵² Voir la note 11.

fonctionnelles (savoir-faire élémentaires), multidimensionnelles (comportements et savoir-être) et dynamiques (savoir-agir complexes). Le tableau suivant présente les caractéristiques des définitions et approches opérationnelles de la compétence dans les organisations (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014).

TABEAU 2 : Les définitions et approches opérationnelles de la compétence selon Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire (2014)

TABEAU 1 Définitions et approches opérationnelles de la compétence		
	Contextualisation forte : compétences spécifiques	Contextualisation faible : compétences génériques
Prescription forte : contrôle externe des comportements	Savoir-faire élémentaires, gestes professionnels prédéfinis et prescrits (Accords ACAP 2000)	Normes de comportements et savoir-être partagés, traduisant l'adéquation aux valeurs plus ou moins explicite de l'entreprise (Schipman <i>et al.</i> , 2000)
Prescription faible : autonomie accrue des travailleurs	Savoir-agir complexes et autonomes en situation incertaine (Le Boterf, 1997; Zarifian, 2001)	Connaissances, aptitudes, capacités et toutes caractéristiques psychologiques individuelles associées à un niveau élevé de performance (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; Spencer et Spencer, 1993)

Source : DELOBBE, GILBERT et LE BOUDELAIRE (2014), « Définitions et approches opérationnelles de la compétence », *Gérer des compétences : une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas* », Relations industrielles, vol. 69, no. 1, p. 31.

Comme nous pouvons l'apercevoir au tableau 2, la configuration d'instruments et de pratiques de gestion des compétences dans les organisations s'inscrit dans des stratégies d'entreprise, des dynamiques et des structures organisationnelles spécifiques. Les visées des référentiels, en lien avec les stratégies d'entreprise, ne sont toutefois pas toujours mises en pratique étant donné les structures organisationnelles parfois trop rigides. Par exemple, là où la démarche compétence visait à favoriser la flexibilité et l'initiative, on a souvent plutôt « renforcé la prescription ainsi que l'atomisation des actes professionnels dans une approche néo-taylorienne » (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014, p. 35). Ainsi, les démarches compétences ont souvent tendance à renforcer les « lignes de force

organisationnelles et les logiques d'acteurs associés » (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014, p.36) plutôt qu'à en créer de nouvelles.

Oiry et Sulzer (2002) soutiennent également que les outils de la gestion par compétences sont porteurs des rapports de force et des objectifs de leurs concepteurs : les référentiels sont au cœur d'enjeux de pouvoirs, notamment entre les concepteurs, les utilisateurs (p. ex. la DRH) et les travailleurs. La forme et le contenu des référentiels dépendent tous deux de l'interprétation qu'en font les acteurs, tant dans la définition de la compétence que dans la qualification (évaluation), ce qui permet une grande diversité d'utilisation⁵³, mais qui génère malheureusement beaucoup de confusion. Leur usage est donc multiple, servant à la fois à décrire l'activité et à gérer les personnes : cette « ambiguïté constitutive des référentiels, à la fois mode de description de l'activité et outil de gestion des personnes, rend compte de leur configuration. Mais lorsqu'ils sont opérationnalisés, c'est-à-dire qu'ils deviennent support de décisions en matière de gestion des ressources humaines au sein d'une entreprise, ils endossent une fonction normative en constituant un standard dont la légitimité demeure incertaine. » (Oiry et Sulzer 2002, p. 45).

En somme, la compétence est considérée comme une « invention managériale » (Dietrich 2000), une « construction sociale » (Delobbe, Bouteiller et Le Boudelaire 2014) répondant à plusieurs logiques : stratégique, managériale, sociale et identitaire pour ne nommer que celles-là. Dans l'opérationnalisation, cependant, elle semble surtout répondre aux logiques managériales (Brochier 2002)⁵⁴. Malgré une pluralité d'approches opérationnelles, les outils produits à partir de ces dernières restent fortement critiqués, et ce, peu importe l'approche. On leur reproche entre autres leur réductionnisme, leur rapide obsolescence et leur manque de fiabilité (Delobbe, Bouteiller et Le Boudelaire 2014), de même que leur manque d'objectivité (Oiry et Sulzer 2002). Plusieurs chercheurs remettent également en question l'utilisation de cet outil puisqu'il se transforme en « instrument de domination » plutôt qu'en un instrument de capacitation des acteurs (Sulzer 1999).

Nous reviendrons sur la question des référentiels de compétence au chapitre suivant afin de déterminer si la compétence éthique peut être y être intégrée dans le cadre de son déploiement au

⁵³ L'usage polysémique du concept est aussi une source de confusion dans le domaine de l'éducation, comme le souligne Jonnaert et autres (2004)

⁵⁴ Plusieurs auteurs partagent ce point de vue dans l'ouvrage dirigé par Brochier (2002), notamment Brochier, Oiry et Sulzer, Bertrand et Dietrich.

sein des organisations. Par ailleurs, ces critiques peuvent être reliées à des présupposés théoriques qui caractérisent la plupart des conceptions de la compétence mobilisées dans les organisations.

ii) PRESUPPOSES DUALISTES ET POSITIVISTES : UNE PERSPECTIVE RATIONALISTE

Au-delà de ces critiques, une autre lecture des approches de la compétence en gestion peut être mise de l'avant, comme le propose d'ailleurs Sandberg (2000). Selon ce dernier, les approches développées en gestion sont pour la très large majorité rationalistes et dérivées des sciences du travail. Pour cette raison, en accord avec les recherches menées dans ces disciplines, elles supposent un positivisme épistémologique et une ontologie dualiste. L'épistémologie positiviste suppose l'existence d'une réalité objective et indépendante de nous qu'il nous serait possible de connaître. Elle réfère à la conviction que le travail peut être connu de manière objective et au-delà de la personne qui l'accomplit, ce qui mène à des descriptions indépendantes et détachées du contexte. L'ontologie dualiste implique pour sa part que les individus et le monde constituent deux entités distinctes : le phénomène de la compétence est donc divisé en deux entités indépendantes, le travailleur (ses attributs) et le travail (tâches, activités). C'est d'ailleurs sur la base de cette opposition que nous avons qualifié certaines approches de cognitives, behavioristes et fonctionnelles⁵⁵. Cette ontologie dualiste marque également l'opposition entre, d'un côté, le caractère virtuel de la compétence – les caractéristiques de l'individu qui peuvent potentiellement être actualisées – et, de l'autre côté, le versant performatif de la compétence – la compétence « en acte » ou actualisée (la fameuse distinction chomskyenne).

La lecture de Sandberg (2000) nous fournit d'intéressantes clés d'interprétation pour comprendre comment la compétence est opérationnalisée à partir de choix théoriques (épistémologiques) qui sont, en fait, autant de pratiques adoptées dans les milieux de travail pour la gestion des compétences et du rendement. Par exemple, si l'individu et le travail sont deux entités distinctes, alors la compétence se définira en mettant l'accent soit sur l'individu, soit sur le travail. Dans le premier cas, on mettra l'accent sur les attributs individuels – qu'il est possible de connaître de manière objective – qu'une personne possède ou devrait posséder pour être compétente. Cela correspond aux approches cognitives et behavioristes. Si l'on définit la compétence en s'appuyant plutôt sur le travail, on décrira alors l'individu compétent à partir des tâches ou activités qu'il devrait pouvoir accomplir dans le cadre de son travail, ce qui correspond à l'approche fonctionnelle. Dans les deux cas, la compétence est un contenu, un tout formé par un ensemble d'unités qu'il est possible de connaître de manière indépendante. Nous avons qualifié ces approches d'unidimensionnelles puisqu'elles mettent

⁵⁵ Voir la section 1.1.2 - Les sciences du travail : entre performance et flexibilité

chacune l'accent sur une seule dimension de la compétence, à savoir la dimension virtuelle ou potentielle (input) et la dimension effective (outcomes). Les approches multidimensionnelles cherchent elles aussi à décrire la personne compétente à partir d'un ensemble de caractéristiques précises. Toutes ces approches substantielles mobilisent une conception de la compétence comme étant un contenu (ou un état). À l'inverse, les approches interprétatives et dynamiques conçoivent la compétence comme un processus ou une relation. Elles se distinguent des autres approches en ce qu'elles « fusionnent » l'individu et le travail autour de l'action, laissant ainsi de côté les oppositions découlant des perspectives dualistes et positivistes, par ailleurs jugées stériles ou impraticables (Jonnaert 2009), à commencer par le fameux dualisme performance-compétence.

Dans les faits cependant, nous avons vu que l'approche dynamique de la compétence s'opérationnalise principalement par le truchement des référentiels de compétences, lesquels sont censés permettre la mesure et l'évaluation des compétences (ou des individus) en milieu de travail. C'est aussi le cas dans le milieu de l'éducation, malgré les nombreuses critiques portant sur la validité des référentiels de compétences. C'est ce que nous verrons dans les sections qui suivent, où nous nous attarderons au concept de compétence développé dans les sciences de l'éducation. Au chapitre suivant, nous montrerons que cet usage de la compétence sera problématique pour le déploiement de la compétence éthique dans les organisations, ce qui nous amènera à recentrer notre problématique autour des conditions d'opérationnalisation de la notion dans les milieux de travail. En effet, la clarification théorique que nous proposons dans le présent chapitre nous amènera à relier les enjeux théoriques des différentes conceptualisations de la compétence à leurs conséquences pratiques. Nous ferons voir que les choix théoriques engendrés par la perspective dualiste et positiviste génèrent des représentations de la compétence étroites et difficilement réconciliables avec la réalité et les besoins des milieux de travail, et plus particulièrement lorsque vient le temps de traiter de compétence éthique.

Mais avant d'en arriver là, il nous reste encore à examiner les conceptualisations de la compétence développées dans les sciences de l'éducation. Ce détour est en effet essentiel puisque nous nous intéressons à la formation et que nous estimons que la compétence éthique est, ou devrait être, un concept organisateur des formations à l'éthique. Les chercheurs en éducation ont largement contribué à enrichir la notion de compétence et plus particulièrement l'approche dynamique, qui présente de nombreuses similitudes avec l'approche du même nom développée par les sociologues des organisations. Les prochains développements seront donc l'occasion d'identifier les points de convergence ou de divergence dans les deux approches dynamiques développées respectivement

dans les sciences du travail et de l'éducation. Et c'est à partir des recoupements entre ces trois regards conceptuels – travail, gestion et éducation – que nous pourrions voir émerger des enjeux communs, lesquels reposent essentiellement sur des attentes de mesure et d'évaluation des compétences. Et c'est justement ce à quoi tentent de répondre les référentiels de compétences, qui constituent, en fin de compte, l'enjeu commun à toutes les conceptions de la compétence actuellement mises en œuvre dans les organisations et les milieux éducatifs. C'est ce que nous illustrons dans le schéma ci-dessous, dans lequel nous tentons également de mettre en évidence les chevauchements importants entre les sciences du travail avec celles de la gestion, mais aussi, dans une moindre mesure, avec les sciences de l'éducation.

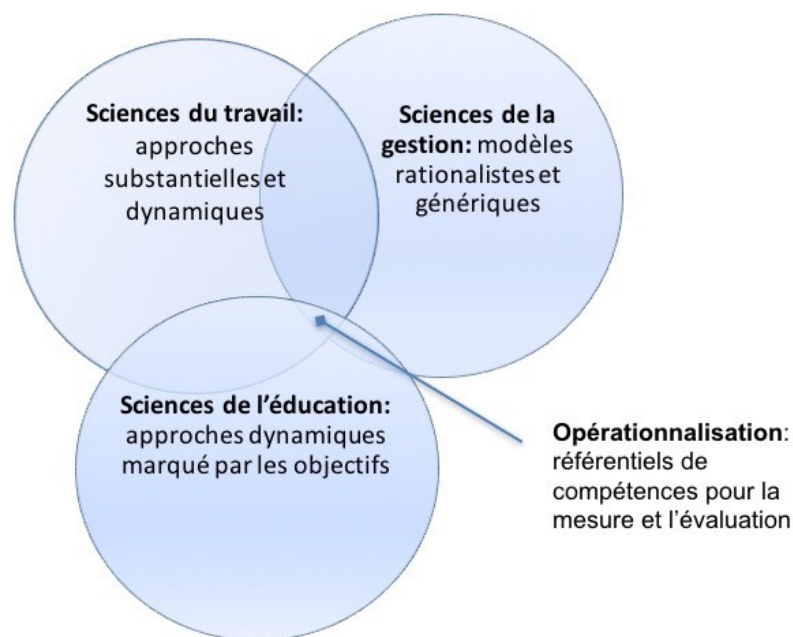


Figure 9 : *les principales conceptualisations de la compétence et leur opérationnalisation*

Comme nous le verrons dans les prochaines pages, l'approche dynamique semble avoir trouvé un large public et généré un certain consensus dans les sciences de l'éducation, où la définition de la compétence en tant que « savoir-mobiliser » est de plus en plus répandue. Elle semble s'être développée de manière concurrente avec les APC dans le monde du travail, mais certains croient qu'il s'agit plutôt d'un emprunt aux sciences du travail et de la gestion, subordonnant le système éducatif aux exigences du marché du travail. Quoiqu'il en soit, l'approche dynamique développée dans les sciences de l'éducation est fortement contestée, tant du point de vue théorique que méthodologique et idéologique. Notons que l'approche interprétative demeure marginale dans le domaine de

l'éducation, même si elle a inspiré quelques travaux empiriques dans le champ de la formation professionnelle (Sandberg 2000, 2009 ; Velde 1999).

1.1.5 LE CONCEPT DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION

Le concept de compétence est largement utilisé en éducation, particulièrement depuis la mise en œuvre des réformes de l'éducation entreprises un peu partout dans le monde (Braslavsky, 2001) au cours des deux dernières décennies. Comme nous l'avons mentionné en introduction, ces réformes sont encouragées par les organismes internationaux de régulation comme l'OCDE (CERI-OCDE) et s'appuient sur différents postulats et arguments. Selon Lafortune, Jonnaert et Ettayebi (2007, p. 5), les « piliers » sur lesquels reposent ces réformes sont 1) une logique de compétences ; 2) une perspective socioconstructiviste ; 3) une centration sur les apprenants ; 4) et une importance accrue accordée aux situations de formation ». Selon ces auteurs, ces caractéristiques se conjuguent de manière plus ou moins cohérente dans les programmes d'études des différents pays où l'APC est mise en œuvre. Et comme elles sont favorisées par les organismes internationaux de régulation de l'éducation (notamment CERI-OCDE, BIE-UNESCO, IPE-UNESCO), il n'est pas étonnant que la compétence (la logique ou le concept) fasse l'objet de nombreuses publications.

Les origines du concept de compétence en éducation semblent toutefois encore plus floues qu'en gestion. Certains auteurs (Mulder 1998, cité dans Stoof et autres 2002, p. 350 ; Velde 1999) en attribuent l'origine à une vision humaniste de la formation des enseignants aux États-Unis dans les années 60. D'autres la relie aux préoccupations des spécialistes de la formation aux adultes⁵⁶ soucieux de développer des approches pédagogiques qui n'auraient pas tant pour fonction de contribuer au développement d'une culture générale que d'insister sur l'acquisition d'outil pratique et le développement de connaissances techniques. Cependant, nombreux sont ceux qui y voient plutôt une réponse au développement des démarches compétences dans les organisations (Stoof et autres 2002), ou à tout le moins une réponse aux exigences de compétitivité, d'employabilité et de flexibilité du marché du travail (Le Boterf 1997 ; Velde 1999). Certains vont même plus loin en y voyant une « économicisation » de l'éducation (Haberey-Knuessi et Heeb 2015) et une subordination de l'enseignement aux besoins et finalités du marché du travail. C'est d'ailleurs un peu cette idée que Hirtt a à l'esprit lorsqu'il soutient que le concept est « lié historiquement à l'ère de globalisation » (Hirtt 2009, p. 5). Quoi qu'il en soit de ses véritables origines, il nous faut reconnaître que le concept

⁵⁶ Dont bon nombre se seraient inspirés de la définition proposée en ergonomie (de Montmollin 1984 ; Klarsfeld 2000).

de compétence s'est tout autant développé (et quasi simultanément)⁵⁷ dans le milieu de l'éducation que dans les sciences du travail et de la gestion, et qu'il est aujourd'hui tout aussi largement répandu dans les programmes de formation que dans les entreprises.

Le concept a fait l'objet de nombreux et vifs débats dans les milieux de la recherche en éducation, tant en ce qui concerne son utilisation (via l'APC) que sa conceptualisation⁵⁸. Sans nier la présence de ces débats, certains auteurs affirment que sa définition se serait quelque peu stabilisée au cours des dernières années. Jonnaert est de ceux qui croient en cette stabilisation. Lui et d'autres chercheurs (Jonnaert et autres 2004) offrent une comparaison des différentes définitions du concept de compétence pour en faire ressortir trois éléments constitutifs, faisant ainsi apparaître un certain consensus :

- « une compétence reposerait sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources : des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte.
- Une compétence ne se développerait qu'en situation.
- Une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation. » (p. 673).

Nonobstant le bien-fondé des prétentions de Jonnaert, dans tous les cas de figure, la compétence serait ancrée dans une famille ou une classe de situations⁵⁹ et dans un contexte qui lui donnent du

⁵⁷ Les opinions à ce sujet diffèrent selon les ouvrages utilisés en référence : par exemple, certains établissent que Reboul, un précurseur de la pédagogie par compétences, a publié un texte majeur sur la compétence (en 1980) quelques années avant les publications de De Montmollin (en 1984). Certains remontent aux travaux de McClelland (1973), en psychologie du travail, d'autres au courant de la « *competency based education*, dans les années 1970.

⁵⁸ Baillargeon (2006) parle de faillite conceptuelle, Hirtt (2009) de mystification pédagogique et Boutin (2004) d'amalgame paradigmatique. Crahay (2006), Haberey-Knuessi et Heeb (2015), Jonnaert et autres 2004; Chauvigné et Lenoir 2010, pour ne nommer que ceux-là, critiquent sévèrement le concept et sa mise en œuvre dans le milieu de l'éducation. Nous reviendrons plus en détails sur les différents arguments mis de l'avant par les différents auteurs dans les prochaines sections.

⁵⁹ En didactique professionnelle, on cherche à regrouper les situations en familles, c'est-à-dire en classes. Ainsi, les classes de situations regroupent des situations de la même famille, dans lesquelles il y aurait une organisation invariante de l'activité, selon Vergnaud, ou une structure conceptuelle précise (Chenu, Crahay et Lafontaine 2014, p. 19). Si chaque activité est singulière, leur organisation peut être invariante et elles font appel à une même structure conceptuelle ; elles forment alors une classe de situations, que Jonnaert qualifie d'ailleurs d'« isomorphes ».

sens. Les concepts de situations et de ressources semblent par conséquent devoir être mobilisés dans la plupart des définitions, de même que l'idée que le traitement de la situation doit être achevé.

Pour parvenir à ce relatif consensus, la définition de Le Boterf (1994) semble avoir été particulièrement influente dans les pays francophones⁶⁰, d'où l'importance de rappeler qu'à ses yeux « la compétence ne réside pas dans les ressources (comme les connaissances et les capacités) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. » (Le Boterf 1994, p. 16). En ce sens, il semble évident que le consensus souligné par Jonnaert et autres (2004) repose, au moins en partie, sur cette définition. De plus, les programmes de formation au Québec et ailleurs s'en inspirent clairement⁶¹ : la compétence y est définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Québec (province). Ministère de l'Éducation 2006, p. 4). Ce « savoir-agir » renvoie à « la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes » (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006, p. 5) et se développe par le biais d'approches pédagogiques d'inspiration constructivistes et behavioristes. Les ressources internes comprennent les acquis scolaires de l'élève, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses intérêts, pour ne nommer que celles-là. Les ressources externes peuvent également être mobilisées, telles que les pairs, enseignants, ouvrages de référence. Finalement, on précisera que « les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelle [des ressources] » (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006, p. 5).

Malgré la présence de ce consensus et de nombreux travaux de recherche, les cadres théoriques resteraient toutefois encore trop faibles (Jonnaert et autres 2004), avec pour résultat plusieurs définitions approximatives et une utilisation polysémique du concept. Cela fait ainsi dire à ces auteurs que : « le concept de compétence évolue, au sein d'un même programme d'études, dans des espaces de significations parfois incompatibles. » (Jonnaert et autres 2004 : p. 671). Et comme les définitions ont un caractère général et approximatif, le concept « reste une nébuleuse peu opérationnelle ». Les auteurs citent en exemple les conceptions de la compétence comme « l'intelligence des situations »

⁶⁰ Notamment la Suisse, la France, le Québec, la Belgique et plusieurs pays de l'Afrique.

⁶¹ La compétence en éthique définie par le Ministère de l'Éducation dans le programme de formation ÉCR repose aussi sur cette définition de la compétence. Cela sera abordé plus loin, dans la revue de littérature portant sur la compétence éthique. C'est aussi le cas en Suisse (Périsset Bagnoud, 2007).

(en faisant référence à Zarifian 2001), ou « un rapport de la personne aux situations » (en référence à Pastré et Samurçay 2001), à partir desquelles il est assez difficile d'imaginer comment ces termes peuvent être traduits dans des contenus de programmes d'études (Jonnaert et autres 2004). En plus de ce flou en ce qui a trait à la définition du concept de compétence, on utilise aussi les concepts de compétence et de capacité de manière interchangeable, en tant que synonymes, alors qu'il y aurait un « rapport hiérarchique d'inclusion » entre les deux (la compétence engloberait la capacité, mais pas l'inverse). Ces concepts « s'entrechoquent et se superposent pour finalement créer des confusions » (Jonnaert et autres 2004, p. 674). Cette confusion est également présente dans les modèles développés en gestion : on use des notions d'habiletés (*abilities*) et d'attitudes de manière équivoque, sans justifier le choix d'utiliser un terme plutôt que l'autre (De Schrijver et Maesschalck, 2013).

De plus, plusieurs auteurs, dont Crahay (2006) et Perrenoud (2002) notent que de nombreuses questions restent ouvertes, notamment celle de savoir si les « schèmes de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une “métacompétence”, un “savoir-mobiliser” lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources ». On peut aussi se demander s'il s'agit là d'un savoir mobiliser universel, c'est-à-dire qui serait « à l'œuvre dans n'importe quelle situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources [...], ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens » (Perrenoud, cité dans Crahay 2006, p. 99).

Finalement, certains considèrent que la faiblesse conceptuelle de la notion tiendrait aussi à la notion de « classes de situations » (Chenu, Crahay et Lafontaine 2014) à partir desquelles on infère une ou plusieurs compétences, lesquelles sont ensuite décrites dans les référentiels servant à la formation et à l'évaluation. Or, le regroupement est, selon plusieurs, hautement problématique, fragilisant ainsi les fondements de l'APC. Ainsi, même en admettant que le travail de définition soit relativement rigoureux, un effort supplémentaire doit être consenti pour rendre le concept opérationnel⁶².

Pour tenter de solidifier les assises théoriques du concept de compétence, Jonnaert (2009) a élaboré un cadre conceptuel, à partir de l'analyse du corpus francophone dans les sciences de l'éducation de 1990 à 2000. Son cadre conceptuel est basé sur six dimensions : celles reliées aux personnes, à la situation, à l'expérience antérieure, à l'action, aux ressources et à l'évaluation. C'est en partie à partir de ces travaux que Ayotte-Beaudet (2013) reformule la définition de la compétence comme suit :

⁶² Nous aborderons les enjeux liés à l'opérationnalisation de la compétence à la section suivante (L'approche par compétence en éducation).

« A competence develops within a situation and is the result of a person or a group of persons in a specific context dealing with this situation in a skillfull and socially acceptable way. The action taken to deal with the situation is based on the field of experiences acquired by individuals in other more or less isomorphic situations. It is based on a set of resources, constraints and obstacles, and on actions, with success in handling the situation being a function of the person or group of persons, their life experiences, their understanding of the situation, the situation itself and its context, the resources of the persons themselves, and those available based on the circumstances of the situation. Competence is the outcome of this complex, dynamic and dialectical process of dealing with situations. It is specific to the situation that is handled successfully and may be adapted to other situations that are nearly isomorphic and belong to the same class of situations. » (Ayotte-Beaudet 2013, p. 420-421)

À partir de son analyse des 19 définitions les plus citées dans la littérature francophone contemporaine en éducation (de 2000 à 2009), Ayotte-Beaudet (2013) conclut pour sa part que le concept de compétence n'est pas encore stabilisé, malgré une certaine convergence autour de ce qui est identifié comme étant les dimensions essentielles de la compétence. En effet, le seul critère invariable relatif aux définitions de la compétence étudiées est le réseau de ressources (*resource framework*). D'autres dimensions de la compétence convergent, sans toutefois être des invariants : la référence aux ressources personnelles cognitives⁶³ (surtout les connaissances) est très fréquente, de même que celle à la mobilisation d'un réseau de ressources (internes et externes), au cadre d'action, à la structure de situation (p. ex. propriétés et classes de situation) et au cadre d'évaluation (laquelle serait fonction du résultat attendu). Toujours selon Ayotte-Beaudet (2013), la vaste majorité des définitions réfèrent à la compétence d'une personne, mais rarement à la possibilité qu'un groupe développe collectivement une compétence. Il est permis de penser que ces définitions réfèrent encore moins souvent à la possibilité que la compétence soit portée par des collectifs plutôt que par des individus. À cet égard, les résultats de Jonnaert (2009, p. 31) étaient similaires. Il en concluait qu'en sciences de l'éducation, « une compétence fait au minimum référence à :

- un ensemble de ressources
- que le sujet peut mobiliser
- pour traiter une situation
- avec succès. »

⁶³ Pour Jonnaert 2009, les ressources peuvent être cognitives (notamment les connaissances et les capacités), affectives, sociales, contextuelles, matérielles, etc. Il n'y aurait pas de limite aux ressources utilisables, sauf lorsque la « contrainte éthique » éliminera celles dont l'utilisation serait problématique du point de vue éthique (p. 40).

Contrairement à Ayotte-Beaudet (2013), c'est ce qui lui permet d'affirmer que le concept de compétence bénéficierait maintenant d'une « ossature théorique intéressante et stable », d'une autonomie et d'une signification spécifique en sciences de l'éducation (Jonnaert 2009, p. 24), tout en reconnaissant par ailleurs la présence de nombreux débats qui persistent autour d'autres attributs de la compétence.

Nous constatons que l'approche dynamique développée en éducation, si elle est largement répandue, comporte des faiblesses conceptuelles non négligeables. L'intérêt des travaux des chercheurs en éducation repose sur la mise en œuvre à grande échelle du concept dans les systèmes éducatifs de différents pays. L'approche par compétences, nom donné à l'opérationnalisation du concept de compétence dans les milieux scolaires (au moins dans l'Occident francophone), repose en effet, au moins en principe, sur cette conception dynamique de la compétence. Les approches par compétences sont toutefois elles aussi fortement critiquées, ce qui n'est pas étonnant étant donné que les APC ont été mises en place à grands coups de réformes ministérielles, et ce, malgré la persistance des nombreuses critiques portant sur le concept lui-même. Dans les prochaines lignes, nous mettrons l'accent sur la principale difficulté liée à l'opérationnalisation, soit l'élaboration et l'usage des référentiels de compétences.

1.1.6 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ÉDUCATION : LES RÉFÉRENTIELS ET LEURS ENJEUX

Au-delà des considérations théoriques autour de la notion de compétence, son application dans le milieu de l'éducation pose encore de nombreux problèmes selon une grande majorité des chercheurs, toutes « allégeances »⁶⁴ confondues (Jonnaert et autres, 2007, 2004; Jonnaert, 2009; Chauvigné et Lenoir, 2010; Boutin, 2004). Le concept semble, en effet, affaibli par son usage principal, lequel se concrétise en un ensemble de compétences, codifiées en autant de catégories que nécessaire, « réduites à des objectifs opérationnels comportementalistes ». Cela introduit d'emblée une incompatibilité entre le concept, qui repose sur le constructivisme et son usage, axé sur une logique comportementaliste. (Jonnaert et autres 2004, p. 673). Les programmes d'études, qui comportent majoritairement des « compétences prescriptives », tendent à confondre l'objectif poursuivi et le moyen utilisé pour l'atteindre alors que « le programme d'études n'est qu'un moyen au service du développement des personnes qui le suivent [...], il n'est pas le développement de la personne et ne

⁶⁴ L'approche par compétence en éducation a suscité de vifs débats avec, d'un côté, les défenseurs de l'APC (par exemple, Perrenoud) et, de l'autre côté, ceux qui y sont diamétralement opposés (mentionnons notamment Hirtt 2009, Boutin 2004 et Crahay 2006).

peut être confondu avec elle » (Jonnaert et autres 2004, p. 689).⁶⁵ Ce n'est donc pas tant le concept qui pose problème que le fait qu'il soit assimilé à une compréhension comportementaliste. Cela nous pose un problème d'autant plus grand si l'on souhaite mobiliser ce concept pour définir la compétence éthique comme visée de formation à l'éthique. En effet, si nous adoptons une perspective réflexive de l'éthique, il devient difficile de la réconcilier avec une perspective comportementaliste, laquelle est associée à des approches de type conformité.

1.1.6.1 COMPETENCES, CAPACITES ET HABILETES : DES CONCEPTS PRECISES PAR UN RAPPORT D'INCLUSION

Pour surmonter cette difficulté, ces auteurs distinguent les compétences effectives et les compétences référentielles (ou virtuelles) (Jonnaert 2009). Alors que les compétences « virtuelles » ou « référentielles » correspondent aux descriptions faites dans les programmes d'études et listées dans les référentiels de compétences, les compétences effectives constituent un résultat. Les compétences effectives résultent en effet de la « mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations [...] et sont strictement dépendantes des situations et des représentations que les sujets s'en font. » (Jonnaert 2009, p. 40). À l'inverse, les compétences virtuelles sont décrites indépendamment des situations, décontextualisées dès lors qu'elles s'additionnent pour constituer un référentiel de compétences. Elles sont virtuelles parce qu'elles sont « latentes », c'est-à-dire qu'elles restent en attente d'être activées. Toujours selon Jonnaert (2009), ces compétences devraient être considérées comme étant des « balises pour l'organisation des formations » (Jonnaert 2009, p. 40), elles ne sont qu'un « artefact » des programmes d'études. Une fois cette distinction fondamentale faite, cet auteur apporte d'autres précisions pour solidifier le concept de compétence (effective).

Ce que Jonnaert (2009) propose comme « architecture » du concept de compétence met en évidence la fonction des concepts qui lui sont liés, mais qui sont souvent confondus ou utilisés de manière interchangeable : capacité, habiletés, savoirs, connaissances. D'abord, il y aurait un rapport d'inclusion entre capacité et compétence puisque l'une ou plusieurs capacités sont constitutives de la compétence, mais pas l'inverse. À partir du concept piagétien de schème opératoire, lequel serait « mieux circonscrit [...] et englobe au minimum tous les caractères de la capacité » (Jonnaert 2009, p. 50), l'auteur bonifie sa conception de capacité pour ensuite la comparer à celle de compétence. Étant

⁶⁵ Les critiques portant sur l'approche par compétences seront présentées plus en détails plus loin.

donné le nombre important de définitions⁶⁶ associant compétence et capacité, il est utile de reproduire (bien que partiellement⁶⁷) cette mise en correspondance :

TABLEAU 3 : Mise en correspondance de la capacité et de la compétence selon Jonnaert (2009).

Une capacité	Une compétence
Est une structure cognitive stabilisée	Est une <i>mise en œuvre efficace</i> (mobilisation, sélection, coordination) de ressources variées pour traiter une situation donnée ; cette mise en œuvre est variable d’une situation à une autre.
Est une <i>organisation invariante</i> pour une classe de situations.	Est <i>contextualisée</i> dans une situation et est tributaire de la représentation que le sujet se fait de cette situation.
Elle porte sur un contenu <i>précis</i> et clairement défini, elle est déterminée par une dimension particulière d’un savoir codifié.	Elle convoque des capacités qui peuvent s’inscrire dans des <i>contenus disciplinaires variés</i> ; elle n’est pas nécessairement inscrite dans une seule discipline scolaire.
Elle peut être utilisée dans un nombre varié de situations appartenant à une même classe de situations ; en ce sens elle est <i>transversale</i> .	Une compétence est toujours <i>spécifique</i> à une situation particulière et est tributaire de la représentation que le sujet s’est construite de cette situation et des ressources auxquelles il a accès comme des contraintes de la situation particulière.
Une capacité comprend les <i>critères</i> qui permettent de vérifier dans quelle mesure elle a été utilisée avec succès dans une situation donnée.	Une compétence prend en considération sa propre évaluation. Non seulement la situation doit être traitée avec succès, encore faut-il que le traitement de cette situation soit acceptable socialement. La compétence contient donc une <i>dimension éthique</i> .
Une capacité ne découvre sa pleine signification que lorsqu’elle est utilisée pour la mise en œuvre d’une compétence. Une capacité n’a donc de sens que parce qu’elle est <i>constitutive de compétences</i> .	Une compétence ne peut fonctionner <i>ex nihilo</i> . Elle convoque une ou plusieurs capacités sans lesquelles le traitement de la situation est impossible. Une compétence est le plus souvent <i>tributaire de capacités</i> .

Source : JONNAERT, Philippe (2009). « Mise en correspondance entre compétence et capacité », *Compétence et socioconstructivisme, un cadre théorique* [Competence and constructivism : A theoretical framework] (2nd ed.), Brussels, DeBoeck, p. 52-53.

De plus, les habiletés et les capacités, bien qu’étroitement imbriquées, ne peuvent se réduire l’une à l’autre. Encore là, il y aurait un rapport d’inclusion entre les deux termes : les habiletés ne fonctionnent que si elles sont « convoquées par des capacités qui à leur tour fonctionnent dans la mise en œuvre d’une compétence en situation » (Jonnaert 2009, p. 55). Cette « architecture » proposée par

⁶⁶ Parmi lesquelles on retrouve celle de l’OCDE : « la capacité à faire quelque chose » (OCDE 2000, p. 15)

⁶⁷ Les commentaires et exemples inclus dans le tableau original ont été omis.

Jonnaert ressemble à un « emboîtement en poupées russes » et correspond à une « convocation en cascade », le dernier élément convoqué étant les contenus disciplinaires sur lesquels portent les habiletés. L'auteur précise que son approche n'est ni linéaire ni hiérarchique. Au contraire, il soutient qu'il s'agit d'une série de va-et-vient entre chaque niveau et les différentes ressources mobilisées par la compétence. Il peut sembler étrange de parler de mobilisation en cascade, qui évoque certainement l'idée de hiérarchie du haut vers le bas, mais Jonnaert en souligne clairement le caractère dynamique : « cette mobilisation en cascade de ressources peut se faire indifféremment à chacun des quatre niveaux évoqués, chaque niveau pouvant à son tour convoquer les ressources mises en place par un autre niveau. » (Jonnaert 2009, p. 57) Ce « travail de mise en réseau » ou de mise en relation des ressources se fait de manière continue pendant le traitement de la situation (pour assurer leur complémentarité et leur optimisation réciproque), en fonction des caractéristiques de cette situation (comme la finalité, le contexte, les contraintes et les ressources disponibles), laquelle se remodèle constamment pendant son traitement. La situation (et la représentation que le sujet s'en fait) devient ainsi le premier élément de son architecture, en même temps qu'elle est le « critère de bon fonctionnement de la compétence mise en œuvre (Jonnaert 2009, p. 61). Bref, la situation serait le point de départ et d'aboutissement de la compétence.⁶⁸

TABLEAU 4 : L'architecture de la compétence selon Jonnaert (2009)

Au niveau de la situation	Un sujet est confronté à une situation qu'il doit absolument traiter de façon efficace.
Au niveau de la compétence	Le sujet va mettre en œuvre une série de ressources qu'il va ajuster sans cesse tout au long de son traitement de la situation. La compétence convoque une série de ressources.
Au niveau des capacités	Parmi ces ressources, le sujet va mobiliser une ou plusieurs capacités : il va en sélectionner quelques-unes (voire une seule) et les articuler entre elles et aux autres ressources pour traiter la situation à l'aide d'un réseau opératoire de ressources.
Au niveau des habiletés	Les capacités retenues activent une série d'éléments à leur tour, dont des habiletés qui mettent en œuvre des contenus disciplinaires.
Au niveau des contenus disciplinaires	Des contenus disciplinaires vont alimenter les habiletés et les capacités et faciliter ou inhiber la compétence mise en œuvre.

Source : JONNAERT, Philippe (2009). « Architecture de la compétence », *Compétence et socioconstructivisme, un cadre théorique* [Competence and constructivism : A theoretical framework] (2nd ed.), Brussels, DeBoeck, p. 60.

⁶⁸ L'accent mis sur les situations est aussi une caractéristique des approches développées récemment en sciences du travail.

Malgré la rigueur de la proposition de Jonnaert (2009), d'aucuns critiquent encore, parfois de manière virulente, le concept et son utilisation en éducation. Il ne s'agit toutefois pas que d'un débat théorique ou pratique : c'est aussi un débat idéologique, comme en témoigne l'ardeur avec laquelle certains auteurs critiquent l'APC⁶⁹.

1.1.6.2 LES CRITIQUES DE L'APC EN EDUCATION

i) DES FINALITÉS INCOMPATIBLES

Plusieurs auteurs du champ de l'éducation critiquent la conception de la compétence utilisée dans les APC, notamment parce qu'elle résulterait d'une « économicisation » de l'éducation, au sens d'une subordination de l'éducatif à l'économique et où l'adaptation de l'individu au fonctionnement économique prime sur d'autres considérations telle que l'émancipation de l'apprenant (Haberey-Knuessi et Heeb 2015). Non seulement le savoir est légitimé par son utilité au service de l'économie, mais « la contribution et la participation de l'individu à un savoir critique s'efface au profit de la conformation de l'individu au savoir » ((Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 94). Hirtt (2009) et Boutin (2004) estiment même que l'APC met l'école « au service du néo-libéralisme », l'enseignement « au service de la compétitivité des entreprises » (Hirtt 2009). Pour lui, la question n'est pas de savoir « comment armer les jeunes pour être compétitifs [mais de quels] savoirs et quelles valeurs leur seront nécessaires afin de sortir le monde des crises économiques, climatiques, écologiques, énergétiques, alimentaires, sociales, culturelles... » (Hirtt 2009, p.15/34). L'usage de cette conception de la compétence en éducation est donc remis en question, essentiellement en raison de l'incompatibilité des finalités poursuivies, lesquelles sont d'ordre économique ⁷⁰ plutôt que pédagogique ou didactique (Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 22).

⁶⁹ La critique de Hirtt (2009) et de Boutin (2004), que nous évoquerons brièvement dans les prochains paragraphes, nous semblent en être un exemple. Mentionnons, entre autres, l'usage de plusieurs expressions par Hirtt qui nous semble excessives, comme « Saintes compétences transversales, priez pour nous », le « virus de l'APC », « Piaget, Vygostki, Freinet... tous coupables ? », « une pédagogie dogmatique et bureaucratique », etc. Les termes « mouvement », « pensée unique » (Boutin 2004), « philosophie », « école de pensée », « dogme » (Hirtt 2009), « hégémonie » (Piot 2008) ou encore « monisme intellectuel » (Crahay 2006) peuvent dénoter une teneur idéologique dans les propos tenus par ces auteurs ou, à tout le moins, l'idéologie rattachée aux APC qu'ils remettent en question. Le fait que les critiques de Hirtt (comme d'autres auteurs) tournent autour de principes comme l'égalité des chances nous indique également que le débat n'est pas que théorique.

⁷⁰ Ces auteurs mettent en évidence, de diverses manières, la primauté de la rationalité économique dans le discours et les pratiques rattachées à la compétence en éducation: « [il] est clair que le mouvement de fond de l'éducation actuellement est étroitement rattaché à la préoccupation du rendement de l'éducation et de l'apprentissage, préoccupation contemporaine d'une vision économiste de la société marquée par la rationalisation des coûts et des pratiques, par l'impératif d'efficacité, par la gestion managériale des institutions, non loin d'une instrumentation instrumentale de l'être humain » (Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 19). Par

D'autre part, pour Crahay (2006), l'APC est une pédagogie par l'extrême en ce qu'elle « véhicule un modèle de l'expertise qui, à travers l'exigence de la complexité inédite, érige en fonctionnement normal le traitement des situations de crise » (p. 101). Selon Crahay, la majorité des situations de la vie courante sont coutumières et la variabilité des situations n'exige que des microadaptations de nos schèmes pratiques. Pour cette raison, l'APC ne ferait que compliquer les choses et, de toute façon, les situations professionnelles « régulières » sont tout aussi importantes (et dans tous les cas plus courantes) que les situations exceptionnelles. En se concentrant sur les situations complexes et inédites, on fait « de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence » (p. 102) :

« Ainsi, une action (ou un composite d'actions) adaptée(s) à une situation "simple" ne pourrait recevoir le titre de compétence. De même, la mobilisation automatisée d'une architecture de connaissances face à une situation complexe, mais coutumière ne mériterait pas la qualification de compétence. Bref, ce serait le traitement de la complexité inédite qui qualifie véritablement la compétence. En conséquence, un chirurgien, qui réussit pour la quarantième fois une transplantation cardiaque ne fait pas preuve de compétence. » (Crahay 2006, p. 99)

De son côté, Hirtt (2009) remet en question l'exigence de polyvalence et d'adaptabilité que promeut l'APC pour répondre aux besoins du marché du travail, l'efficacité immédiate étant privilégiée au détriment des « formes de sociabilité » entre les employés et de l'acquisition de savoirs. En effet, l'APC amène, selon lui, à enseigner à « mobiliser, sans connaître ni comprendre », l'idée étant surtout de reconnaître « l'opportunité de l'usage » de tels ou tels savoirs. Contrairement à Jonnaert et autres (2004), il estime que l'APC ne s'inscrit pas dans le constructivisme pédagogique en raison du renversement des buts et des moyens. Il soutient ainsi que, dans l'APC, le savoir est un outil pour réaliser une tâche, alors que le savoir – le progrès — serait le but même de l'apprentissage, la résolution de la situation étant un moyen pour y parvenir. Ce serait exactement le contraire dans l'APC, où la résolution de la tâche est l'objectif final et le critère de réussite, posant ainsi un rapport à l'erreur complètement renversé (Hirt 2009). Si seul le résultat final est évalué, le cheminement pour y arriver est occulté et ce, qu'il y ait réussite ou pas. En valorisant essentiellement la production efficace d'un résultat, on néglige le fait qu'un échec ou une erreur est source d'apprentissage et, donc, de progrès. Et pour Hirtt (2009), c'est le droit à l'erreur qui se trouve ainsi évacué, en plus de se priver du levier pédagogique de l'erreur.

exemple, Alain Trouvé, l'un des auteurs de cet ouvrage collectif, analyse la rhétorique de l'OCDE et l'usage de la notion de compétences dans le Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et en souligne la prépondérance de la normativité économique.

Finalement, à l'instar d'autres auteurs, Hirtt estime que l'APC est un facteur d'inégalité en ce qu'il favorise les enfants issus de classes aisées. Selon lui, si les enfants progressent à leur rythme, ce dernier sera déterminé par le rythme propre à leur classe sociale. Il en irait de même pour ce qui est du niveau de culture générale — auquel on fait appel pour l'évaluation — qui serait plus élevé dans les familles aisées.

ii) LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES ET L'ÉVALUATION : DES USAGES INCOMPATIBLES

La question des référentiels de compétences, principal outil opérationnel de l'APC, pose également problème. En tant que « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif 2006, cité dans Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p.98), la compétence énonce un principe formel : la conduite est conditionnée par le contexte. On ne précise donc pas de contenu ni de modalité d'action. C'est alors dans l'opérationnalisation des compétences qu'on fixera ces contenus par le biais des référentiels. Or, les référentiels sont marqués, selon Heeb et plusieurs autres auteurs (notamment Jonnaert et autres 2004; Chauvigné et Lenoir 2010), du béhaviorisme sous-tendant la pédagogie par objectifs. D'autres l'associent à une vision positiviste qui renverrait à la conception « techniciste, objectiviste et managériale » développée par Le Boterf (Périsset Bagnoud 2007, citée dans Lenoir 2010, p.96). Quoi qu'il en soit, on y retrouve des compétences sous forme d'énumération d'actions constituant autant d'objectifs à atteindre. La conduite pertinente, ou la mobilisation pertinente des ressources, c'est-à-dire la performance, l'efficacité ou le succès, se mesurent alors à l'aune de ces objectifs, qui pour être explicités et mesurables, ne constituent pas pour autant l'éventail des ressources, des actions et des compétences envisageables pour réussir en situation. En pratique, on portera donc une attention particulière aux aspects techniques, plus facilement communiqués et mesurés. Les référentiels développés dans le domaine de la santé et du social en sont un exemple évident :

« les capacités relationnelles occupent une place souvent très limitée et la complexité de la relation humaine est en général réduite à sa surface communicationnelle et à l'utilisation de "techniques". La profondeur et l'ambiguïté, les enjeux identitaires, sociaux, politiques et éthiques semblent occultés ou du moins mis au second plan » (Hébrard, cité dans Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 99).

En plus de négliger ces dimensions humaines (ce que souligne également Périsset Bagnoud 2007), la forme que prend l'opérationnalisation de la compétence est manifestement prescriptive : il s'agit d'un inventaire d'objectifs préétablis à atteindre, ce qui pose problème pour plusieurs raisons.⁷¹

D'abord, si cette série d'objectifs a le mérite d'explicitier certaines attentes envers l'élève ou le travailleur, elle réduit significativement « le cadre dans lequel l'action pourrait se situer, privilégiant pour l'essentiel une rationalité instrumentale et neutralisant l'interrogation sur la finalité de l'action » (Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 99-100). En effet, pour ces auteurs, il y a une double exigence à l'action puisque les définitions de la compétence lient l'action à la situation ⁷² et que leur opérationnalisation énumère ces actions qui représentent la conduite pertinente (compétente) à adopter dans la situation. Il y aurait ainsi une double exigence d'action permanente : l'ajustement constant à la situation par l'individu, ce qui nécessite une remise en question continue de l'action, et un cadre restreignant les actions possibles. Les individus sont à la fois contraints à l'action continue (mais limitée) et au questionnement permanent sur leur action. Pour le dire autrement, pour s'adapter aux situations, il faut innover dans l'action et pour innover, il faut remettre en question les actions, les pratiques. Mais cette innovation (ou créativité) doit rester à l'intérieur des limites fixées *a priori*. D'une part, on prescrit l'innovation et la prise d'initiative, conditions essentielles à la compétence (savoir-mobiliser), mais d'autre part, on fixe les limites de cette innovation par des objectifs comportementaux n'effleurant qu'en surface les conduites et choix possibles. Bref, on fixe les fins et les moyens, ce qui limite le processus de réflexion (Dewey, 2003 [1920]) et, donc, l'exercice de la compétence (et de la compétence éthique). Il s'agit là d'un enjeu éthique qui doit être pris en compte pour penser la compétence éthique et son développement⁷³.

⁷¹ Ces critiques adressées à la notion de compétence du modèle dynamique en éducation, rejoignent celles qui ont été brièvement évoquées plus tôt dans la revue de la littérature, dans le modèle behavioriste. Nous y reviendrons plus en détail au chapitre suivant.

⁷² Les auteurs citent notamment la définition de Le Boterf.

⁷³ Roy (2010) montre que les formations en éthique qui ont été suivies par les policiers québécois n'ont pas eu l'impact escompté en raison de l'injonction paradoxale qui leur est faite : on exige « officiellement » des policiers qu'ils exercent leur jugement en situation, mais celui-ci est peu ou pas encouragé, voire réprimandé dès lors que leur action sort du cadre prescrit ou s'écarte des attentes : « Au fil des ans, notre connaissance concrète du travail met en évidence la fréquence des conflits de valeurs et de normes liés au nombre et à la précision des règles en vigueur. Deux facteurs supplémentaires transforment en carcan cette situation déjà lourde. D'une part, en vertu du code disciplinaire, tout ordre d'un supérieur a statut de norme et, conséquemment, toute dérogation appelle sanction. D'autre part, la rapidité croissante à laquelle se transforment les contextes et la lenteur des processus de mise à jour des normes multiplient les situations où l'application intégrale des normes s'avère illégitime ou inefficace.

Ensuite, les référentiels sont porteurs de valeurs et de choix idéologiques implicites (Lenoir 2010) qui sont fonction des intérêts des concepteurs du référentiel (Brassard 2008; Périsset Bagnoud 2007, cité dans Lenoir 2010; Oiry et Sulzer 2002). En tant qu'outil prescriptif, le référentiel dicte donc implicitement l'idéal que devrait être le professionnel visé par le référentiel. Pour reprendre les mots de Lenoir qui résume ces critiques, le référentiel « prône une vertu, celle implicitement retenue par les concepteurs et imposée de fait [...], il représenterait une structure normative imposant des pratiques efficaces [...] » (Lenoir 2010, p. 95). Bref, le référentiel se pense en termes de standards de performance établis et prescrits en fonction des valeurs et choix idéologiques qui ne sont pas nécessairement partagés par les différents acteurs, ni par la société dans son ensemble. Il s'agit là, encore une fois, d'un enjeu éthique dès lors que l'on évalue et catégorise les personnes à partir de critères énoncés dans ces référentiels. C'est en partie pourquoi Lenoir insiste sur la prise en compte des contextes sociaux : être compétent est une chose, « mais la compétence est d'abord et avant tout un construit social découlant du jugement externe. Et les jugements varient selon les positions sociales, les enjeux familiaux, les référents culturels, le degré d'adhésion à la normativité officielle, etc. » (Lenoir 2010, p. 96). Il faut donc questionner les finalités et les objectifs d'un référentiel et de l'évaluation des compétences qui en résultent, ce qui nous renvoie à la relation fins/moyens évoquée plus haut. Il s'agit là d'un enjeu majeur – celui de l'évaluation — que le milieu de l'éducation partage avec les milieux de travail — auquel notre cadre conceptuel devra apporter une réponse.

Hadji (1989; 1997; 2012) a d'ailleurs mis en évidence la dimension éthique de l'acte d'évaluer, qui met en rapport des critères – qui se rapportent à des attentes qu'on estime légitimes – et des indicateurs que l'on suppose représentatifs du réel et significatifs pour juger de la satisfaction des attentes. Évaluer, c'est poser un jugement sur la façon dont les attentes concernant le réel sont satisfaites ou non : et cela suppose « une observation et une prise en compte du "réel", mais d'un réel déjà déterminé par ce qu'il "doit être", par ce qui est attendu de lui » (Hadji 1997, p. 14-15). Évaluer suppose donc toujours une représentation idéale de ce qui observé par l'évaluateur. Pour cet auteur,

Nous sommes donc face à un paradoxe. Pour faire face à un contexte où se multiplient les conflits de valeurs et de normes, on nous demande explicitement de développer le jugement éthique des personnes sans en favoriser l'exercice, voire même en le réprouvant. Par conséquent, les formations que nous dispensons, loin de réduire les dérogations, risquent de les multiplier et d'accroître le nombre de personnes qui, aux yeux des autorités, seront jugées "déviantes". » (Roy 2010, p. 5). Ainsi, l'exigence de développer le jugement éthique dans un cadre d'action trop restreint, pourrait mener à plus de dérogations ou d'écarts par rapport à l'action ou la conduite prescrite (ou préconisée par le référentiel), ce qui peut, dans certains contextes (de type *command and control*, notamment), mener à des sanctions et, ultimement produire des effets pervers tels que la fuite des responsabilités et la loi du silence.

l'évaluation présente des risques de dérives importantes, d'où l'importance de se doter de « règles du jeu » (Hadji 1989) afin d'en faire une pratique au service de l'apprentissage et du développement de l'élève. Et ces conditions se rapportent toutes à la réflexion éthique et à une attitude de doute et de remise en question : « les normes retenues dans nos pratiques d'évaluation correspondent-elles [...] à ce qui est digne d'être désiré et poursuivi? » (Hadji 1997, p. 16), ou encore « Est-ce bien ce à quoi il y a lieu d'accorder de la valeur? » (p. 17).

La question des référentiels de compétences, étroitement liée à celle de l'évaluation, soulève donc de sérieuses difficultés et enjeux éthiques qui doivent être pris en compte pour qui veut opérationnaliser le concept de compétence, que ce soit en milieu éducatif ou dans un contexte de travail. Et cela sera d'autant plus problématique que l'on s'intéresse justement à la compétence éthique. Que l'on adopte une conception dynamique ou substantielle de la compétence, ces écueils demeurent et nous aurons à y apporter des réponses, si tant est que ce soit possible.

Nous avons par ailleurs constaté que les recherches et observations faites dans le champ de l'éducation ont significativement contribué à enrichir la notion de compétence, plus particulièrement à partir d'une conception dynamique. Jonnaert a, en ce sens, fait un travail important pour clarifier les dimensions de la compétence qui font l'objet d'un assez large consensus dans la communauté scientifique francophone en éducation. Mais plus encore, nous pouvons maintenant voir, au-delà des lacunes ou incohérences théoriques et méthodologiques, les similarités qu'il y a entre la notion de compétence théorisée par les chercheurs en éducation et la conception dynamique de la compétence développée dans les sciences du travail.

1.2 L'ÉMERGENCE D'UN CONSENSUS

Parvenue ici, nous sommes en mesure d'affirmer qu'un certain consensus relatif à la définition de la compétence émerge, malgré la pluralité des définitions et une certaine confusion qui persiste autour du concept. On l'a vu, la compétence est souvent définie de manière substantielle (en tant que caractéristiques d'une personne ou savoirs précis), supposant ainsi que les individus, les tâches, l'environnement et la situation de travail peuvent être séparés et décrits objectivement de manière indépendante les uns des autres. Selon les approches auxquelles on renvoie, la compétence prendra ainsi la forme d'un attribut personnel, d'un acte ou d'un résultat. Or, la compétence est de plus en plus définie dans une perspective dynamique (en tant que relation, dynamique ou processus) et située. Jonnaert (2009) et Ayotte-Beaudet (2013) ont tous deux démontré qu'une telle approche fait l'objet d'un certain consensus, au moins dans la francophonie (en sciences de l'éducation). Cette approche se taille progressivement une place plus importante (même si elle reste minoritaire) dans les sciences du travail, notamment à partir des travaux de Le Boterf et Zarifian. On y conçoit essentiellement la compétence comme étant un savoir-mobiliser, un savoir-agir contextualisé qui requiert la mobilisation de ressources et qui se manifeste dans une performance (en situation). Dans cette perspective, la compétence « se lit dans l'action et [...] dépend fortement [ou strictement] du contexte » (Zannad 2008, p. 156). Dans la littérature anglo-saxonne, plus précisément britannique et australienne, on adopte des points de vue similaires via les cadres interprétatifs et constructivistes. Dans tous les cas, on souligne l'importance du contexte, de la performance ou de l'actualisation, ainsi que du sens du travail⁷⁴. L'idée de combinatoire de ressources internes et externes, ainsi que celle de la continuité (entre social et individuel, notamment) est également un élément que partagent les approches dynamiques et interprétatives.

Des rapprochements peuvent donc être faits entre le concept de compétence développé en éducation et celui développé par des auteurs tels que Le Boterf et Zarifian dans les sciences du travail. Le consensus que nous évoquons ici porte sur les éléments essentiels d'une définition de la compétence, lesquels sont mis en lumière par Jonnaert et autres (2004), Jonnaert (2009) et Ayotte-Beaudet (2013). Ce consensus reflète une convergence entre les développements faits dans les sciences de l'éducation et du travail. En effet, on constate que l'approche dynamique conçue en éducation est très

⁷⁴ Rappelons que l'approche interprétative fonde son concept de compétence sur le sens que prend le travail pour le professionnel alors que l'approche dynamique repose sur la jonction entre le sens que donne le professionnel à son action et celui que l'organisation prescrit (plus ou moins implicitement) ou souhaite inculquer (Zarifian 2009).

proche de celle développée dans les sciences du travail par Zarifian et Le Boterf. D'ailleurs, Le Boterf (1997; 1998) est régulièrement cité dans les écrits portant sur la compétence en éducation. Il y a donc clairement eu des croisements dans ces approches, même si Jonnaert (2009) affirme que la conception de la compétence en éducation est indépendante de celle développée dans le monde des entreprises. Le tableau présentant la typologie des conceptions de la compétence, que nous avons présenté à la section 1.1.3, montre bien la proximité entre les deux approches. Notons que l'usage et les finalités diffèrent sensiblement, mais se recoupent : par exemple, le référentiel développé pour les programmes de formation à l'école est étroitement lié au développement curriculaire (Jonnaert et autres 2007) et les référentiels développés pour les milieux de travail sont associés à la fonction de gestion des ressources humaines et au développement des compétences en entreprise. Dans les deux cas, il s'agit, en fin de compte, de gestion des compétences pour tenter de répondre aux besoins identifiés. Les uns visent à « produire » de futurs travailleurs et citoyens afin de mieux répondre aux besoins et défis du marché du travail et de la société, les autres visent à améliorer la productivité de l'entreprise.

Nous avons vu que la conception dynamique de la compétence ne permet pas de décrire le contenu des compétences et que c'est donc dans son opérationnalisation que cela sera précisé. Or, on constate que l'opérationnalisation du concept passe inévitablement par l'élaboration et l'usage de référentiels de compétences, et ce, tant dans le domaine de l'éducation que du travail. Ainsi, l'usage de la compétence converge nettement vers une instrumentation prescriptive, composée d'outils normatifs et prescripteurs (le référentiel étant le principal, voire le seul outil opérationnel). Nous avons mis en évidence les enjeux liés à la légitimité, aux finalités, au contenu et à l'usage des référentiels de compétences en éducation. Cette opérationnalisation de la compétence est tellement critiquée qu'elle menace, selon plusieurs, la viabilité même du concept de compétence (Jonnaert 2009). Et si nous pouvons déjà supposer que les enjeux liés à la légitimité des référentiels pour l'école sont également présents dans les milieux de travail, nous verrons au chapitre suivant que la question des finalités et des usages se posera de manière tout aussi importante. Mais nous mettrons surtout en évidence que ces enjeux sont d'autant plus problématiques si l'on s'intéresse à la compétence éthique dans une perspective réflexive : l'éthique, comprise comme un processus de réflexion critique, en situation, sur les normes, les valeurs et les cadres sociaux, suppose en effet justement cette réflexion sur les finalités, les moyens, les valeurs, et les normativités.

L'enjeu principal semble ainsi être associé aux finalités de la compétence et des instruments utilisés pour sa gestion, finalités qui semblent être incompatibles avec celles de l'éthique et, donc, le

développement de la compétence éthique elle-même. Nous verrons pourquoi c'est le cas pour les approches substantielles, mais aussi pour l'approche dynamique. En effet, malgré l'enrichissement théorique de l'approche dynamique de la compétence en éducation et malgré la présence d'un certain consensus sur le concept, elle n'est pas pour autant un gage d'adéquation pour penser la compétence éthique et son opérationnalisation en milieu de travail. Nous exposerons les raisons de cette inadéquation au chapitre qui suit. Et pour ce faire, il nous faudra étudier les principales définitions de la compétence éthique afin de les associer, ou non, à l'une des approches de la compétence que nous avons décrites dans le présent chapitre. Nous pourrions ainsi voir dans quelle mesure les définitions proposées sont cohérentes et pertinentes pour répondre à notre question de recherche, à savoir quel concept de compétence nous pouvons mobiliser pour développer notre conception de la compétence éthique et la déployer en milieu de travail. D'une part, nous devons assurer la cohérence entre le concept de compétence et d'éthique. Mais nous devons également nous assurer que les finalités et les usages de la compétence éthique sont compatibles avec une conception réflexive de l'éthique.

CHAPITRE 2. LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE : UNE NOTION À PRÉCISER, UN USAGE À RECONFIGURER

« The formation of a cultivated and effectively operative good judgment or taste with respect to what is esthetically admirable, intellectually acceptable and morally approvable is the supreme task set to human beings by the incidents of experience »⁷⁵

Les définitions de la compétence éthique ne semblent pas aussi largement partagées que la conception dynamique de la compétence et la notion commence tout juste à être intégrée dans les référentiels de compétences⁷⁶. Ce sont là les deux premiers constats auxquels nos recherches nous ont menée. Par ailleurs, la conception de la compétence aura, de toute évidence, un impact sur la manière dont la compétence éthique sera définie. Et puisque les approches de la compétence sont pour le moins diversifiées, un nouvel état des lieux s'impose, ce que nous ferons maintenant. Nous chercherons entre autres à identifier la perspective dans laquelle s'inscrivent les définitions de la compétence éthique que nous avons recensées, soit par exemple une perspective behavioriste, dynamique ou cognitive, pour ne nommer que celles-là. Cela nous permettra d'en évaluer la cohérence et la pertinence en regard d'une conception réflexive de l'éthique. Enfin, à partir de ces éléments et des difficultés associées à la notion de compétence de même qu'à son opérationnalisation, nous préciserons les difficultés théoriques et pratiques qui doivent être surmontées pour qu'une telle compétence éthique puisse être déployée en milieu de travail et, le cas échéant, être évaluée. Nous verrons notamment que ces difficultés sont inhérentes à la conception même de la compétence et à sa méthodologie de mise en œuvre dans les milieux de travail.

⁷⁵ Dewey, J. « The Construction of Good » in *The Quest for Certainty*, p. 254-269 in J. Gouinlock. *The Moral Writings [...]*, p. 151.

⁷⁶ Comme cela a déjà été évoqué en introduction, les profils de compétences des gouvernement canadien et québécois en sont un exemple (Secrétariat du Conseil du Trésor (Canada), 2016 ; Secrétariat du Conseil du trésor (Québec), 2012, tout comme certains référentiels de compétences professionnelles (mentionnons notamment le Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux (Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2012) et la Grille de compétences des comptables professionnels agréés (CPA, 2013). Finalement, comme nous le verrons plus loin, la compétence éthique est, depuis 2001, un élément essentiel et explicite du programme de formation de l'école québécoise (Québec (province), Ministère de l'Éducation du Québec, 2006).

1. LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE

La compétence éthique est de plus en plus présente dans la littérature en éducation et en gestion, et plus particulièrement en gestion des ressources humaines (Le Diest et Winterton, 2005; Dietrich, 2000; Sulzer, 1999), en gestion stratégique (Durand, 2006) et en gestion des administrations publiques (Cooper et Menzel, 2013). Au Québec, Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), Bégin (2011a; 2011b; 2014), Bouchard (2007), Gohier et Jeffrey (2005), de même que Patenaude (1996) sont les principaux chercheurs à avoir proposé des définitions de cette notion. Toujours au Québec, la compétence éthique a fait l'objet d'une attention soutenue de la part des milieux de l'éducation à partir des années 1990, date à laquelle le Conseil supérieur de l'éducation déposait son rapport « Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle » (Québec. Conseil supérieur de l'éducation 1990). Cette notion de compétence a alors été développée à la faveur des travaux entourant la réforme de l'éducation au Québec. Toutefois, si au départ la compétence éthique a été thématisée pour les élèves, l'intérêt pour cette notion a rapidement débordé le seul secteur de l'éducation pour recouvrir la compétence professionnelle des enseignants et formateurs⁷⁷. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect qui intéresse plusieurs chercheurs européens ayant fait porter leurs travaux sur les « métiers d'interaction humaine » (Piot, 2008; Haberey-Knuessi et Heeb, 2015).

Tout comme pour la notion de compétence, nous relevons plusieurs définitions de la compétence éthique et elles varient en fonction des conceptions de la compétence et de l'éthique sous-jacentes à la notion de compétence éthique qui est défendue par chacun. Elles varient également selon qu'elles visent l'élève (comme futur citoyen), le professionnel en formation ou en milieu de travail, le gestionnaire, ou encore le travailleur pris au sens large. Un premier regroupement des définitions de la compétence éthique peut être fait à partir de la conception de l'éthique sur laquelle elle repose, c'est-à-dire une perspective de conformité ou une conception réflexive, soit les deux principaux modèles que nous avons évoqués. Nous avons en effet évoqué ces deux conceptions en introduction, soit une conception réflexive de l'éthique qui repose « sur l'autonomie de jugement, le dialogue, la réflexion critique sur le sens et les finalités des pratiques » (Bégin et Langlois, 2011) et une conception

⁷⁷ Mentionnons, entre autres, les travaux de Gohier, C. et autres. (2016) « La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial : ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive », *McGill Journal of Education*, vol. 51, no 2, p. 857-876. ; Cloutier, G. et Lise-Anne St-Vincent (2017). « Repères de Stagiaires Finissants En Enseignement Permettant de Soutenir Le Développement de Leur Compétence Éthique », *Éducation et Francophonie* 45 (1), pp. 134-54 ; Desautels, Luc et autres (2012). « Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques », *Canadian Journal of Higher Education*, 42(1), pp. 43-62.

reposant sur le respect de la norme et sur la conformité des comportements anticipés. La perspective réflexive vise à permettre une plus grande réflexion sur les comportements, les valeurs, et les normes dans les situations. Dans cette perspective, la compétence éthique serait une compétence complexe reposant sur l'autonomie de jugement, la prise en compte d'initiatives et la réflexivité (Bégin 2011; 2014; Lacroix, Marchildon et Bégin 2017). Elle relèverait de la combinaison et de la mobilisation efficace de ressources internes (notamment de capacités réflexives et d'interaction dialogique) et externes (par exemple les normes, les valeurs, les droits et les attentes)⁷⁸ en situation. La seconde conception évoquée regroupe les conceptions reposant sur la conformité, soit une conception de l'éthique centrée sur le sujet, comportementaliste ou déontologique (Roy, 2007), qui vise la conformité des comportements aux normes, valeurs ou principes. La compétence éthique se résume alors à la capacité d'un acteur à identifier, interpréter et appliquer des normes ou des valeurs données à la situation.

Comme nous l'avons déjà mentionné en introduction, nous privilégierons la conception réflexive (et pragmatiste) de l'éthique pour sa capacité à mieux tenir compte des réalités sociales et du monde du travail avec lesquelles les individus ont à composer : sociétés pluralistes, tendance à la professionnalisation et identité professionnelle en crise, complexité et rapidité de changement des contextes, entre autres. Une perspective réflexive permet d'assurer un meilleur vivre-ensemble (Legault 1999), une meilleure cohésion tout en permettant la remise en question nécessaire pour permettre le développement d'une pensée critique. Bref, pour l'ouverture au questionnement et à la réflexion critique, pour la flexibilité et la pluralité méthodologique qu'elle permet pour mener à bien cette réflexion (Lacroix 2011), de même que pour la rigueur qu'elle exige, nous sommes d'avis, à l'instar de nombreux chercheurs et intervenants⁷⁹, qu'une approche réflexive de l'éthique est à privilégier.

⁷⁸ La compétence éthique, selon Bégin (2014) et Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) se déclinerait en trois dimensions : être, action (agir) et interaction (interagir avec autrui) en situation éthique. Ses trois dimensions supposeraient notamment la présence de certaines ressources internes, telles que la capacité à identifier, comparer et pondérer les ressources externes, à formuler des raisons d'agir valables, à se décentrer et à entrer en dialogue avec autrui, ainsi que certaines attitudes telles que l'ouverture et la considération des autres. Pour résumer, la compétence éthique ferait essentiellement appel, en situation, à l'autonomie de jugement, la prise d'initiative, la sensibilité éthique, les capacités réflexives et les capacités d'interaction dialogique de la personne. Et la mobilisation de ces ressources s'incarne toujours en situation, c'est-à-dire qu'une description de la compétence éthique ne ferait de sens que rapportée à une situation.

⁷⁹ Mentionnons, pour ne nommer que ceux-là, Legault (1999), Lacroix (2011), Bégin (2009), Boitte et Cobbaut (2012).

Les prochaines pages seront donc d'abord structurées en fonction de la conception de l'éthique sous-jacente à la définition de la compétence éthique, ce qui nous permettra de mieux nous recentrer sur la conception réflexive (pragmatiste) privilégiée dans la présente thèse. Nous en profiterons au passage pour établir des recoupements avec les différentes approches de la compétence, c'est-à-dire en fonction de la typologie des définitions de la compétence que nous avons proposée au chapitre précédent. Nous verrons alors que la plupart des définitions de la compétence éthique se situent dans des approches substantielles, alors qu'une minorité s'inscrit dans l'approche dynamique. Dans les faits, la notion de compétence éthique repose souvent plus ou moins explicitement sur des conceptions behavioriste et multidimensionnelle de la compétence, lesquelles s'accommodent la plupart du temps d'une conception de l'éthique de type conformité. La compétence éthique est ainsi essentiellement abordée sous l'angle comportementaliste, perspective souvent associée aux fameux savoir-être ou à ce que Le Diest et Winterton (2005) appellent des compétences sociales. Une conception réflexive de l'éthique, associée à une conception dynamique de la compétence, est par contre mise de l'avant par des chercheurs comme Luc Bégin qui se sont aussi intéressés au milieu de l'éducation (Bégin, 2014; Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017). Nous verrons plus loin que malgré les affinités évidentes entre l'éthique réflexive et l'approche dynamique de la compétence, il reste de nombreux enjeux théoriques, pratiques et éthiques qui ne sont pas pris en compte dans les définitions actuellement proposées par ces chercheurs.

1.1.1 UNE PERSPECTIVE DE CONFORMITÉ

Les conceptions de l'éthique utilisées pour élaborer une éthique de conformité se réfèrent toutes, de manière plus ou moins importante et catégorique, à la conformité à une norme, un principe, une valeur, un idéal donné. La logique de résolution de problème sous-jacente à ces approches est la même : on identifie la norme, le principe, la vertu ou la valeur pertinente à la situation pour ensuite l'appliquer (avec plus ou moins de marge de manœuvre dans son interprétation et son application), ce qui normalement dicte ou oriente de manière importante la conduite à adopter. Dans un tel cas de figure, c'est donc en fonction de la conformité du comportement à la norme, au principe, à la vertu ou à la valeur donnée que l'on évalue les personnes et les comportements. C'est pourquoi nous nous autoriserons, aux fins de notre démonstration, à qualifier ces conceptions d'éthique de conformité. Par exemple, l'éthique déontologique implique la conformité aux devoirs et aux normes (légales et organisationnelles, pour ne nommer que celles-là), l'éthique des vertus propose un idéal vers lequel les personnes devraient tendre par le biais de qualités individuelles à cultiver, et le principisme propose des principes universels à appliquer en situation.

Dans un livre paru en 2017, Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) proposent un tel recoupement, mais de manière encore plus précise. Ces auteurs étudient d'abord le modèle normatif, qui repose sur la conformité aux normes et principes et qui comprend notamment les approches principistes développées en bioéthique et les approches de type « intégrité », développées dans la mouvance des travaux de l'OCDE avant de le rejeter au profit d'un modèle réflexif. Mais avant d'en arriver là, ils évoquent un second modèle, celui de l'éthique du sujet, centré sur la réflexion critique et sur le sujet. Ils regroupent sous ce modèle les approches qui se réclament de l'éthique de la sollicitude, l'éthique des vertus et l'éthique clinique. Selon eux, le modèle de l'éthique du sujet, parce qu'il prescrit un modèle de comportement, voire un idéal professionnel, des valeurs, des idéaux vers lesquels il faut tendre, s'inscrirait, lui aussi, dans une logique de respect de la norme (des valeurs, des principes, etc.), tout en supposant un degré supérieur de réflexivité et la prise en compte du contexte. Sans aller à l'encontre de l'analyse proposée par ces auteurs, nous regrouperons néanmoins ces deux premiers modèles sous la catégorie de « conformité » afin de mettre l'accent sur la logique de respect de la norme qui leur est sous-jacente. Nous associerons l'approche réflexive et pragmatiste de l'éthique à ce que ces auteurs présentent comme étant le modèle pragmatiste. Ce troisième modèle mise sur un « travail d'interprétation » des situations pour « identifier les normes et les valeurs devant être mobilisées pour réfléchir ces situations et proposer une solution » (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017, p. 25) en tenant compte du contexte, des normes et des personnes ou groupes impliqués. Mais avant de présenter ce dernier modèle, revenons tout d'abord au premier, celui dit de conformité.

Parmi les définitions de la compétence éthique proposées dans une perspective de conformité, on retrouve notamment celle présentée par Arbouche (2013). S'il est l'un des seuls à se réclamer explicitement de l'approche de l'éthique des vertus, cet auteur propose néanmoins une conception de l'éthique assez répandue dans les organisations. La compétence éthique y est surtout considérée comme un savoir-être, c'est-à-dire un ensemble d'attitudes, de dispositions ou de vertus que la personne devrait posséder, cultiver et démontrer. Or, l'usage et la définition de la compétence en tant que savoir-être posent problème en ce qu'elles transforment la compétence (éthique) en un instrument de domination symbolique (Sulzer 1999) ou en une injonction paradoxale (Gohier 2006). Bouchard (2007) insiste pour sa part sur la « nécessité que la notion de compétence [...] ne soit pas à la remorque d'un système quelconque qui viendrait enfermer le sujet dans une vérité qui lui serait imposée de l'extérieur » (Bouchard 2007, p. 33). À ses yeux, il est important d'éviter de limiter l'éducation morale à une éducation de caractère (inculquer des comportements ou attitudes attendus et définis par une autorité extérieure) :

« le sujet/élève chez lequel on chercherait à développer un tel “savoir-agir”, ou plutôt un tel “devoir-agir”, n’aurait pas l’occasion de construire sa vision du monde et ni les valeurs qui pourraient s’en dégager. Il n’a pas l’occasion de développer son jugement, il ne devient pas l’auteur de son agir et ne peut donc pas en prendre la pleine responsabilité. Un tel sujet sait répondre à un contexte normatif particulier, mais ne sait pas participer à l’élection de la norme. Loin de là, il ne cherche pas même le bien à faire, mais souscrit à un bien qui lui est donné a priori. N’étant pas en mesure de construire sa propre identité morale, de critiquer la règle et encore moins la norme, il ne peut être un sujet libre et responsable ».

En milieu organisationnel, cette conception de la compétence éthique (en tant que savoir-être ou devoir-être) est toutefois problématique tant d’un point de vue éthique, que pratique et théorique. On y évalue en effet des personnes sur la base d’attitudes ou de dispositions, malgré une très grande difficulté, voire une impossibilité, à le faire (Bégin 2011). Les référentiels deviennent alors des outils de remplacement pour pallier aux difficultés d’autres outils plus complexes et plus difficiles à utiliser, mais leur validité n’est pas démontrée. D’autre part, si l’éthique des vertus favorise la délibération et la réflexivité, le sujet, dans ce cas-ci le travailleur, est constamment renvoyé à lui-même, portant à lui seul la responsabilité de penser la situation et de s’approprier le bon comportement à adopter (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017) nonobstant le contexte dans lequel il est appelé à agir et les moyens qu’on lui donne pour pouvoir agir selon les attentes que l’on a à son égard. Et de nombreux chercheurs ont mis en évidence l’importance du contexte et de l’environnement sur la capacité à agir, à délibérer, à dialoguer ou à faire preuve d’initiative, Bégin (2014) étant parmi les plus cités. D’autres chercheurs, tels que Arnoud et Falzon (2013), Fernagu Oudet (2012), Subramanian et autres (2013), Villemain et Lémonie (2014) ont montré qu’un environnement capacitant permet d’accroître les possibilités d’actions des travailleurs, mettant en lumière que la capacité d’agir d’une personne est tributaire de son environnement et pas seulement de ses capacités individuelles⁸⁰.

De plus, lorsqu’on parle de compétence éthique en milieu de travail (dans une approche de l’éthique des vertus), on cherche à inculquer des valeurs ou attitudes précises à une personne qui a, bien souvent, déjà dépassé les premiers stades de la socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 2006), amorcés lors de sa formation universitaire et au sein de son groupe d’appartenance professionnelle. Ces valeurs et attitudes précises (fixes et idéales) qu’on lui impose et que l’on cherche à lui inculquer sont toutes subordonnées au succès de l’organisation. Or, sans un minimum de réciprocité (Merck et Sutter 2009, p. 30) pour dépasser la compétence instrumentalisée pour le bénéfice exclusif de l’organisation, cette « resocialisation » imposée comme un idéal à atteindre risque fort bien de ne mener qu’à de la résistance.

⁸⁰ Nous exploiterons d’ailleurs la piste de l’environnement capacitant aux prochains chapitres.

Plusieurs autres définitions de la compétence éthique suivent cette logique de « savoir-être », qu'elle se réclame de l'éthique des vertus ou non : qu'il s'agisse de principes moraux, de comportements, d'attitudes, de valeurs ou de normes précises, c'est la conformité à un idéal donné (*a priori* et de l'extérieur) qui est recherchée. La majorité des définitions de la compétence éthique proposées dans la littérature se situent par conséquent très souvent dans une perspective dite de conformité (Arbouche, 2013; Cooper et Menzel, 2013; Lapointe, Boyer et Jutras, 2011), même si c'est de manière implicite et même si un certain niveau de réflexivité est encouragé.

Dans un contexte organisationnel, cette conception de l'éthique s'arrime parfaitement à une conception behavioriste de la compétence, ou encore à une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être (approche multidimensionnelle) censée traduire les comportements devant être adoptés par les travailleurs. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, ces conceptions, souvent présentées comme un instrument de régulation du travail humain, « un artefact au service d'une philosophie gestionnaire » (Dietrich 2002, p. 6)⁸¹, sont fortement critiquées, notamment pour leur caractère réducteur. Toujours selon Dietrich (2002), la compétence telle que proposée dans cette approche offre une « catégorie de représentation de l'homme au travail qui articule logique économique et logique sociale » (p. 7), au sens où l'on cherche une « utilisation et un développement plus rationnels de la ressource humaine » (p. 7). Dans un tel contexte, la compétence, en tant qu'« invention managériale », vise avant tout à satisfaire les objectifs de rendement organisationnel ou de gains de productivité et, donc, les intérêts économiques de l'entreprise. La compétence éthique renvoie alors très souvent, et tout naturellement, à la conformité des comportements aux normes et valeurs mises de l'avant par les organisations.

⁸¹ Dietrich, A. (2002). *Les paradoxes de la notion...* p.6. La « philosophie gestionnaire » y est définie comme étant « le système de concepts qui désigne les objets et les objectifs formant les cibles d'une rationalisation ». Pour Dietrich, la gestion des compétences, même si elle prétend s'en éloigner, tend à reproduire la logique taylorienne, où « le travail humain reste une source essentielle de richesse, même s'il ne s'agit plus de décomposer les gestes mais au contraire de les recomposer. La compétence contribue indéniablement à une intensification du travail. Si d'importants investissements sont consentis dans le domaine de la formation, leur finalité reste souvent l'adaptation à la situation de travail (Jobert, 1993). L'appel à l'autonomie et à la responsabilité sert une politique de réduction des effectifs. Les gains de productivité passent par la réduction du coût du travail humain dans le coût du produit et l'optimisation de la ressource humaine ». Bref, « la compétence sert une logique utilitariste d'adaptation des hommes aux données technico-économiques en remodelant les emplois ». (p. 9).

C'est ce que l'on peut constater au sein de la fonction publique québécoise, où on a tendance à évaluer les compétences éthiques des fonctionnaires selon une logique empruntée à l'éthique de la vertu⁸² ou au principisme. Par exemple, dans le cas de l'approche de la compétence éthique proposée par Bourque, Lapointe et autres (2011), on vise à préserver la confiance du public dans les institutions démocratiques en encourageant le développement de la compétence éthique des gestionnaires publics. Même si les auteures mettent de l'avant ce qu'elles appellent une « synergie régulatoire » où l'éthique est un mode de régulation complémentaire à la morale, au droit, aux mœurs, aux règlements et à la déontologie, on poursuit un même objectif, soit de préserver la confiance du public à l'égard de ses institutions. Cet objectif, si légitime soit-il, est élevé au rang de principe directeur et supérieur⁸³ (attentes du public obligent) et la conception de l'éthique sous-jacente en est une de conformité à des principes, en faisant appel à la gestion des risques (négligeant ainsi probablement la dimension éthique des actions qui ne relèvent pas nécessairement de l'inconduite ou de la malversation). Bref, en faisant de la confiance envers les institutions le principe supérieur à respecter et la reddition de compte le moyen ultime à prendre, tout en précisant les comportements à respecter pour être compétent sur le plan éthique, le modèle de la compétence éthique pour les gestionnaires publics proposé par Bourque Lapointe et autres (2011) suit une logique de conformité s'apparentant au principisme⁸⁴.

De plus, la compétence éthique s'y décline en de nombreuses rubriques, précisant les comportements, attitudes, savoirs, savoir-faire, etc. que doit mobiliser (et, donc, posséder) un gestionnaire. Une série « d'être capable » et de règles d'action, comme « être capable de travailler en équipe », « être capable d'analyser des problèmes et proposer des solutions ». Ces énoncés impliquent une normalisation implicite des comportements (aux normes, aux principes et aux valeurs) qui se concrétise dans les référentiels de compétences, dans les descriptions d'emploi, dans les évaluations de rendement et dans les programmes de formation. Comme nous le verrons plus loin, une telle gestion de la compétence est fortement critiquée, notamment en ce qu'elle implique une « vision réductrice des

⁸² Nous pourrions y associer, au moins en partie, la notion de leadership éthique, développée par Lyse Langlois dans Boisvert (2011).

⁸³ Nous ne remettons pas en question le fait qu'une organisation se donne des objectifs, ni que la compétence éthique puisse contribuer à les atteindre. L'enjeu réside, comme dans bien d'autres organisations, dans l'instrumentalisation de la notion, faisant de la compétence éthique une série de comportements et d'attitudes qu'il convient d'adopter ou de démontrer.

⁸⁴ Selon cette approche, la décision est le résultat d'un processus de réflexion axé sur l'interprétation et l'application de principes universels qui agissent à titre d'arbitre (Lacroix, (2007). « L'intervention en éthique : émergence d'un paradigme », dans Boisvert Y. (2007) *L'intervention en éthique organisationnelle*, ... p. 17.)

relations organisationnelles [et] postule implicitement que “les règles suffisent à définir les joueurs” [...] » (Dietrich 2002, p. 11). Ainsi, même si le modèle proposé par Bourque Lapointe et autres (2011) repose sur une définition plus « dynamique » de la compétence⁸⁵, on aboutit en pratique à une série de prescriptions déjà fixées menant à des standards de comportements, ce qui se rapproche plus d’une perspective de conformité que d’une perspective réflexive.

On relève quelques définitions de la compétence éthique proposées par les auteurs qui inscrivent leurs travaux dans une perspective réflexive, notamment dans le domaine de la santé, où on s’est intéressé à la compétence éthique comme une aptitude à prendre des décisions en contexte difficile ou comme une attitude face à la souffrance d’autrui. On y réfléchit surtout à partir de la posture du principisme⁸⁶ ou à partir des attitudes et dispositions nécessaires pour prendre soin d’autrui (éthique du *care* : Laugier 2005; 2010). Dans ces approches, les auteurs s’intéressent surtout à la capacité de décider et au libre consentement (au soin). Même si elles comportent une certaine dimension réflexive, les approches fondées sur le principisme sont peu pertinentes pour le présent travail de recherche puisque la compétence relèverait d’une simple application de principes représentant autant d’idéaux vers lesquels tous devraient tendre.

Pour sa part, Bureau Roy (2009) s’intéresse à la compétence éthique à partir de l’éthique du *care* (Laugier 2005; 2010), ce qui l’amène à critiquer la compétence éthique qui est vue comme la matérialisation d’un jugement formel, rationnel et universel à l’égard de certaines situations spécifiques. La prise en compte du contexte et le rôle des attitudes occupent une place prépondérante dans sa conception de l’éthique et de la compétence éthique. Le comportement et le raisonnement de la personne sont à prendre en compte; c’est donc dire que les dimensions cognitives, comportementales et performatives de la compétence sont prises en compte. Selon cette conception, « la compétence éthique dont [la personne] a besoin est d’ordre relationnel et dialogique » (Bureau Roy 2009, p. 127). Si la conception de l’éthique mise de l’avant est clairement explicitée, on ne peut pas en dire autant de la conception de la compétence sous-jacente à sa définition. Selon elle, la compétence serait en effet un simple « pouvoir d’agir dans une classe de situations comparables »

⁸⁵ Les auteurs citent la définition de la compétence proposée par Le Boterf. Voir à ce sujet la section L’approche dynamique, section 1.1.2.5.

⁸⁶ Même si le principisme implique un processus de réflexion (au moins sur la hiérarchie à donner aux principes en situation) et est en ce sens plus « réflexif » qu’une approche strictement axée sur la conformité aux normes ou à un seul principe universel il n’en demeure pas moins que c’est une logique de conformité (aux quelques principes supposés universels) qui fonde les décisions.

(Bureau Roy 2009, p.126), ce qui ne nous permet pas vraiment d'étoffer notre compréhension du concept. Tout au plus peut-on supposer que cette acception fait référence à la conception dynamique de la compétence développée dans les sciences de la gestion et de l'éducation⁸⁷. Selon cette auteure, il faut « identifier par quoi est concernée l'éthique et préciser la catégorie de situations qu'elle recouvre » (Bureau Roy 2009, p. 126) afin de définir la compétence éthique. Toutefois, si l'on comprend bien par quoi l'éthique de sollicitude est concernée, rien n'est dit sur les classes de situations qu'elle recouvre. La définition de la compétence éthique prend donc la forme d'une liste d'attitudes et d'aptitudes essentielles pour l'éthique de sollicitude :

« la compétence éthique [...] est d'ordre relationnel et dialogique. Elle repose sur une présence forte, à soi et à l'autre, sur une ouverture, une attention soutenue à l'autre, sur une capacité d'écoute et de parole, sur une habileté à poser des questions, à remettre en question, à raisonner avec d'autres, à juger et à décider en tenant compte des circonstances, du contexte, des personnes concernées. » (p. 127)

Comme rien n'est dit sur les classes de situations qu'elle recouvre, cela rend par ailleurs sa définition incomplète (selon ses propres critères). De plus, cette conception est centrée sur le sujet, la reconnaissance du sujet et, donc sur les relations interpersonnelles (l'être humain est « un être-en-relation, un être de relations ») (Bureau Roy, 2009, p.123). Il semble donc difficile de réellement tenir compte des relations plus indirectes, plus abstraites ou moins tangibles, comme celles qu'entretient un professionnel avec le public, ou un chercheur avec les éventuels bénéficiaires de ses percées scientifiques. Cette conception de l'éthique semble pertinente pour des relations d'aide directes où le contact et la communication sont fréquents, entre des personnes « concrètes » (comme une relation de soins ou une relation éducative), mais elle semble difficile à appliquer à des relations entre des regroupements de personnes ou des collectifs plus « abstraits », ou dans les cas où la communication directe entre les personnes est impossible.

Toujours en suivant notre typologie, nous pouvons relever quelques approches nettement plus réflexives, fortement centrées sur le sujet et sa capacité à délibérer et à évaluer des situations, telles que les approches délibératives et dialogiques. Dans cette lignée, Patenaude (1996) définit la compétence éthique pour les professionnels sous l'angle du professionnalisme, de la théorisation éthique et de la formation en éthique. En s'intéressant aux conditions de possibilité du dialogue, aux

⁸⁷ Le terme « pouvoir d'agir » pourrait être inspiré des travaux de Zarifian (2001 ; 2009) alors que la notion de « classe de situations » est largement discutée par les chercheurs en éducation, ce que nous avons d'ailleurs abordé au chapitre précédent, dans la section portant sur le concept de compétence dans les sciences de l'éducation (1.1.5). Par exemple, pour Jonnaert et autres (2004), l'opérationnalisation d'une compétence doit passer par l'identification des classes de situations pertinentes.

conditions de productions de sens, l'auteure envisage le développement de la compétence éthique dans l'optique d'une rationalité communicationnelle, où le dialogue serait l'objet même à apprendre. Le dialogue aurait alors pour fonction d'éduquer moralement. En ce sens, s'habiller à dialoguer consisterait à se doter de compétences morales. Pour leur part, Duchamp et Koehl (2008) s'intéressent plus particulièrement à la « compétence délibérative » comme compétence communicationnelle et comme compétence éthique pour les gestionnaires. Ces conceptions réflexives de la compétence éthique peuvent cependant être critiquées à la lumière des lacunes des approches unidimensionnelles de la compétence. En réduisant la compétence éthique à une capacité à délibérer et dialoguer, on mise en effet presque exclusivement sur le volet cognitif de cette notion, ce qui ne permet pas de rendre compte de l'action en contexte. L'argumentation, le dialogue, la délibération, s'ils semblent essentiels à la compétence éthique, ne permettent malheureusement pas de juger de l'action réelle ni de faire le pont entre la virtualité et l'effectuation de la capacité. Comme le mentionne Maesschalck, « on ne peut tabler ni sur une règle de langage d'arrière-plan ni sur un effet comportemental garanti par une acquisition cognitive » (Maesschalck 2010, p. 242) pour rendre compte de la compétence. De plus, comme nous l'avons mentionné plus tôt en référence à l'éthique des vertus, ces approches sont critiquées en ce qu'elles renvoient constamment au sujet, seul porteur de la « responsabilité de "penser" » (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017, p. 23). Elles auraient tendance à faire référence à un sujet tout puissant, à l'intérieur duquel les capacités seraient des « pouvoir[s] en attente de trouver un terrain pour agir » (Masciotra 2008, p. 101). C'est alors toute la dualité compétence-performance, qui est au cœur de nombreux débats théoriques sur la compétence depuis Chomsky, qui se trouve mise en évidence et que l'on peut résumer par cette question : avoir la capacité (le potentiel) de dialoguer ou de délibérer est-il suffisant pour parler de compétence éthique? On peut en effet très bien savoir délibérer et savoir dialoguer, sans pour autant être à même de savoir quand il est pertinent de le faire et rien n'assure que l'action posée sera cohérente avec les fruits de la délibération et du dialogue. Pour cette raison, Maesschalck semble avoir raison lorsqu'il affirme que « la compétence acquise n'est pas la garantie automatique de la mise en œuvre du comportement correspondant » (Maesschalck 2010, p. 200). Ces critiques recoupent d'ailleurs celles que les tenants des approches behavioristes ont formulées à l'endroit des approches cognitives. De plus, l'écart entre justification et action que supposent les perspectives dialogiques et délibératives éloigne la compétence éthique de l'action et, donc, de la situation. La décontextualisation reprochée à la plupart des approches substantielles (cognitive, behavioriste, fonctionnelle, multidimensionnelle) peut donc aussi être reprochée à ces conceptions de la compétence éthique. Bref, ces critiques mettent en

lumière l'intérêt pour les approches intégrant les dimensions motivationnelle, contextuelle et situationnelle de la compétence éthique.

1.1.2 LES APPROCHES RÉFLEXIVES (PRAGMATISTES)

On constate que très peu d'écrits ont été publiés sur la compétence éthique comprise dans une perspective réflexive et pragmatiste. En fait, on ne relève que les contributions de Bégin (2014) et de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017). En plus de sa contribution à cet ouvrage, Bégin (2011a; 2011b; 2014) a cherché à clarifier la notion de compétence éthique et en a proposé quelques définitions dans d'autres textes qu'il a publiés au fil des ans. L'évolution de sa définition est par ailleurs notable lorsqu'on lit ses textes publiés entre 2011 et 2014. Bégin (2011a; 2011b), par son analogie avec la compétence linguistique et ses références à la psychologie cognitive et développementaliste⁸⁸, a d'abord proposé une définition de la compétence éthique en tant qu'« aptitude à résoudre certaines séries de problèmes pratico-moraux [...] quels qu'en soient les contenus éthiques » (Bégin 2011a, p. 219). Il s'agissait donc d'une compétence complexe, formelle, réflexive et située dans un contexte social et culturel donné. Il précise que cette aptitude repose sur plusieurs capacités, essentiellement cognitives : décentration, identification des enjeux éthiques, des conséquences et des attentes, obligations et règles applicables à la situation, formulation des raisons d'agir et détermination des normes à prioriser.

TABLEAU 5 : Les caractéristiques centrales de la compétence éthique selon Bégin (2011a)

Caractéristiques centrales de la compétence éthique	Capacités essentielles
Formelle	Capacité à résoudre des problèmes.
Réflexive	Capacité de décentration.
	Capacité d'identifier les enjeux éthiques dans une situation.
	Capacité d'identifier les conséquences de ses choix sur soi et autrui.
	Capacité d'identifier, analyser et pondérer les attentes, obligations et règles applicables à la situation.
	Capacité de formuler des raisons d'agir raisonnables.
Autonomie de jugement	Capacité de déterminer par soi-même à quelles règle, norme, attente ou obligation il faut accorder la priorité dans la situation.

⁸⁸ L'auteur fait notamment référence à Rest, Selman, Kohlberg et Piaget.

Selon sa conception, la compétence éthique concerne des capacités et des habiletés (aptitudes) plutôt que des attitudes (disposition) et des conduites. En ce sens, il se distancie des approches comportementalistes. Pour ces raisons, il nous apparaît que la compréhension de la compétence éthique privilégiée par Bégin s'inscrit plutôt dans une perspective cognitive, centrée sur le sujet et sa capacité à délibérer et évaluer des situations. Selon la typologie de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), elle s'inscrit dans le modèle de l'éthique centrée sur le sujet. Toutefois, malgré la clarification des concepts de capacité, aptitudes, attitudes et dispositions, les distinctions entre les concepts restent encore floues. Par exemple, Bégin définit la compétence comme une aptitude, laquelle renvoie à des capacités et des habiletés. Les attitudes, qui renvoient selon lui aux dispositions, sont ainsi exclues. Or, les dispositions renvoient aussi à des aptitudes⁸⁹, lesquelles renvoient à des capacités. Le lien entre ces différentes notions n'est donc pas aussi clair qu'il n'y paraît et l'exclusion de certains aspects en devient discutable. La confusion entourant les concepts proches de la compétence, comme les capacités, les aptitudes, etc. est d'ailleurs soulignée par de nombreux auteurs du domaine de l'éducation. Jonnaert et autres (2004) vont même jusqu'à affirmer que cette confusion nuit à la validité du concept de compétence⁹⁰. De plus, la définition de Bégin ne parle pas du dialogue – la capacité dialogique – et l'analyse des situations semble être essentiellement une activité privée, c'est-à-dire individuelle. Or la capacité à dialoguer implique non seulement de se mettre à la place de l'autre, mais également de pouvoir se mettre à l'écoute de l'autre.

Les critiques adressées à l'approche linguistique (et cognitive) concernant la réduction de la compétence à une virtualité déconnectée de son effectuation s'appliquent à cette première définition⁹¹. De plus, pour des raisons de cohérence conceptuelle, Bégin (2011a) élimine d'emblée les attitudes, qui « renvoie[nt] à des dispositions » au sens de « avoir tendance à », comportements et autres dimensions de la compétence, évacuant donc toute une dimension de l'action en éthique, c'est-à-dire les dimensions affective, motivationnelle, identitaire et sociale, qui seraient pourtant essentielles pour parler de compétence (Haberey-Knuessi et Heeb 2015).

⁸⁹ Une disposition peut être définie comme l'aptitude ou la tendance naturelle d'une personne à faire quelque chose.

⁹⁰ Les critiques portent essentiellement sur la relation entre les concepts, qui est en fait caractérisée par une hiérarchie : la compétence serait constituée de capacités, aptitudes, etc., mais n'y est pas équivalente (De Schrijver et Maesschalck 2013 ; Jonnaert et autres 2004).

⁹¹ Voir aussi plus haut, pour les approches délibératives et dialogiques, ainsi que dans l'approche linguistique présentée au début de la revue de littérature.

Plus tard, Bégin (2014) va délaisser la compétence linguistique au profit de la conception dynamique de la compétence. Partant des travaux de Le Boterf (2000) et Zarifian (2004), il mobilise alors la définition proposée par le Ministère de l'Éducation (Québec (province) 2006) pour définir la compétence éthique comme un savoir-agir ou une capacité d'agir en situation éthique. Il s'éloigne alors de la conception « avoir des compétences » pour adopter celle de « l'agir compétent », mettant en évidence qu'avoir des compétences ne suffit pas : il faut aussi « être compétent ». Ainsi, le fait d'être compétent sur le plan éthique est défini comme « être capable d'agir de manière autonome en situation éthique problématique par la mobilisation volontaire de ressources [internes et externes] appropriées » (Bégin 2014, p. 207). Sa conception demeure alors axée sur les ressources internes de l'agent moral et aborde peu la question des ressources externes, si ce n'est pour les associer aux règles, obligations, devoirs et attentes.

Le tableau ci-dessous répertorie les caractéristiques essentielles et les ressources internes qui seraient, selon Bégin (2014), constitutives de la compétence éthique. Ces ressources internes sont essentiellement des capacités liées à l'autonomie de jugement, à l'initiative, à la réflexivité, à la sensibilité et au dialogue. L'auteur insiste à juste raison sur la distinction à faire entre les aptitudes (capacités), les attitudes (vertus et dispositions) et les comportements. S'il n'affirme plus clairement que la compétence devrait renvoyer seulement aux aptitudes, il exclut toujours les comportements. Il n'est pas clair que les attitudes sont maintenant admises dans sa définition puisqu'il affirme qu'« il est probablement préférable d'envisager la compétence éthique comme faisant d'abord référence à des capacités plutôt qu'à des attitudes » (Bégin 2014, p. 183). Quoi qu'il en soit, on constate, à la lecture des différents éléments présentés dans le tableau ci-dessous, que certaines capacités peuvent être confondues avec des attitudes. Par exemple, l'attention aux autres, l'ouverture, la sensibilité éthique et la sincérité relèvent autant, sinon plus, d'attitudes que de capacités. Les ressources internes de la personne compétente sont donc constituées d'un amalgame d'attitudes (vertus et dispositions) et d'aptitudes (capacités). Ainsi, être compétent sur le plan éthique, c'est posséder, mais surtout mobiliser en situation problématique éthique certaines capacités essentielles, lesquelles supposent l'adoption de certaines attitudes précises (telles que l'ouverture et la sincérité).

TABLEAU 6 : Les éléments constitutifs de la compétence éthique selon Bégin (2014)

Éléments constitutifs – ressources internes	
Autonomie (Autonomie de jugement)	Capacité d’agir de manière autonome en situations problématiques sur le plan éthique par la mobilisation volontaire de ressources appropriées. Capacité de déterminer par soi-même, mais en étant attentif aux autres, les règles, normes, attentes ou obligations applicables à prioriser (capacité de jugement autonome).
Volonté d’action	Prise d’initiatives.
Savoir-agir en situation éthique (Capacités réflexives)	Capacité d’identifier, comparer et pondérer les ressources externes (règles, normes, lois, valeurs, obligations, devoirs, droits et attentes). Capacité de définir les risques potentiels pour soi et les autres selon les différentes options possibles. Capacité de formuler des raisons d’agir valables. Capacité de s’extraire de ses routines d’action, de ses manières habituelles de répondre aux situations. Capacité à saisir la source du problème sur le plan éthique et d’en comprendre les tenants et aboutissants. Capacité à proposer une ligne d’action. S’ouvrir à des transformations de ses façons de répondre aux situations problématiques sur le plan éthique.
Être en situation éthique (Sensibilité éthique)	Capacité d’être en situation éthique : être attentif à la dimension éthique des situations qui se présentent à soi.
Interagir en situation éthique (capacités d’interaction dialogique)	Capacité de générer des ententes avec nos semblables. Capacité d’entrer en dialogue avec autrui et de rechercher des ententes sincères et fondées sur des raisons mutuellement partagées. Implique la capacité d’imaginer des pistes de solution, d’affronter les désaccords, de coopérer, souplesse et capacité d’autocritique).

Bégin insiste sur le rôle des interactions entre l’individu et son environnement (y compris autrui), et sur le fait que la « compétence se pense toujours en fonction des actions de la personne lorsqu’elle est dans une situation d’action » (Bégin 2014, p. 194). Pour lui, c’est ce qui permet d’éviter le piège de « l’intellectualisation de la compétence » (Bégin 2014, p. 195), vivement critiquée par les tenants de l’approche dynamique (Masciotra, 2008; Zarifian, 2004).

On constate ainsi que la notion de succès, pourtant très présente dans les définitions de la compétence dans l’approche dynamique, est quasi absente de sa proposition sur la compétence éthique. L’auteur l’évoque brièvement lorsqu’il affirme que « ce qui importe, c’est d’être capable de mettre en œuvre

ces ressources, de réussir les actions entreprises, [ce qui] nous renvoie à la notion de performance en linguistique : être capable d'actualiser ses potentiels, autre façon de dire que l'on arrive à passer de ses ressources à l'acte » (Bégin 2014, p. 185-186). Passer à l'acte, c'est-à-dire agir, peut être un résultat appréciable en soi, mais il n'est pas suffisant pour parler de succès : rien n'est dit sur la manière d'y parvenir ni sur les critères d'évaluation de cet acte. Or, le succès dont Zarifian (2009) parle n'est pas strictement lié à la performance au sens d'effectuation. Il est étroitement lié aux conséquences de l'acte, qui doivent être acceptables. Jonnaert (2014) dira pour sa part que c'est l'acceptabilité sociale du traitement de la situation qui constitue, avec l'efficacité, le critère de succès. Dans les deux cas, on renvoie à une dimension éthique, et comme nous nous intéressons à la compétence éthique, il semble d'autant plus important d'approfondir la question du succès.

Finalement, mentionnons que les ressources externes, qui se traduisent souvent par des éléments matériels tels que des outils, correspondent pour Bégin (2014) à l'ensemble des règles, normes, lois, valeurs, obligations, devoirs, droits et attentes. Les éléments plus matériels sont pour l'auteur marginaux lorsqu'on s'intéresse à la compétence éthique. Or, le savoir agir et interagir, qui constitue le cœur de la notion de compétence dans une approche dynamique, implique aussi la mobilisation d'un réseau d'acteurs, des processus, des modes de communication et des relations de pouvoir. Et ces éléments sont considérés par d'autres auteurs (Haberey-Knuessi et Heeb 2015) comme étant déterminants.

Peu importe l'évolution de sa conception, la compétence éthique reste une compétence formelle aux yeux de Bégin, au sens où elle ne fixe pas de contenus *a priori*. Par exemple, concernant les capacités réflexives, on ne dit pas quelle ligne d'action proposer, ni quelles façons de répondre aux situations doivent être changées, pas plus qu'on n'indique quelles raisons d'agir sont valables. C'est donc dans l'opérationnalisation que ces éléments seront précisés, c'est-à-dire probablement dans l'élaboration de référentiels de compétences destinés à la fonction de gestion des ressources humaines. En effet, c'est majoritairement de cette manière que les organisations déploient leur démarche compétences et la compétence éthique n'y échapperait probablement pas. Et à cet égard, Bégin est conscient que les risques d'incohérences, voire de dérives, sont importants. C'est pourquoi il insiste sur l'importance de mieux comprendre et valoriser la compétence éthique dans une perspective réflexive (Bégin, 2014). Ces dérives sont d'autant plus probables que les démarches compétences, ou la gestion par compétences dans les organisations, répondent habituellement à une logique managériale comme nous l'avons mentionné en introduction. Et une telle logique est au service des objectifs organisationnels de rendement et de performance, ceux-ci étant largement tributaires du rendement

et de la performance individuels de chaque travailleur. Outre cet enjeu, notons que les critiques adressées à l'approche dynamique (en sciences de l'éducation comme dans les sciences du travail) peuvent également être appliquées à cette définition de la compétence éthique proposée par Bégin (2014)⁹² même s'il n'existe actuellement aucune critique portant directement sur sa définition. Comme nous le mentionnerons un peu plus loin, cela en fait sans aucun doute la définition de la notion la plus achevée pour le moment.

La contribution de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) vient enrichir la proposition de Bégin (2014). Ces auteurs mobilisent le pragmatisme deweyen et les travaux de Zarifian pour bonifier les trois dimensions de la compétence éthique que Bégin (2014) évoquait déjà, soit savoir être, agir et interagir en situation éthique. Leur conception de la compétence éthique repose essentiellement sur la notion de situation, qu'ils précisent à partir de la conception de Dewey : si la plupart des conceptions réflexives de l'éthique supposent la prise en compte de la situation, Lacroix, Marchildon et Bégin l'abordent sous un angle complètement différent, soit celui de la capacité : la « capacité à être en situation éthique » est comprise comme la capacité à « expérencier » un déséquilibre, qui serait la première condition pour le traitement efficace de la situation (et plus précisément pour la problématisation). Ainsi, être en situation dépend de cette « sensibilité éthique » qui permet, entre autres, de reconnaître que l'on est en situation éthique, et qui suppose certaines aptitudes et dispositions à agir. Ensuite, pour agir de façon compétente en situation, d'autres ressources, internes et externes, seront mobilisées à l'initiative de l'acteur. L'agir est donc étroitement lié au vouloir agir, et cette initiative n'est possible que si l'acteur est autonome. Les ressources externes, essentiellement de nature sociale (plutôt que matérielle), font encore référence « aux notions et concepts socialement construits qui ont une prétention à orienter les conduites des personnes » (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017, p. 107), telles que les normes, les règles, les lois, les valeurs et les attentes. La capacité à identifier, interpréter et pondérer ces ressources externes est elle-même une ressource interne, que les auteurs associent aux capacités réflexives déjà évoquées par Bégin (2014). Ainsi, savoir agir en situation éthique suppose, au minimum, la mobilisation de ces deux types de ressources. Finalement, le troisième élément essentiel à la compétence éthique est celui de l'interaction avec autrui, marquée par des significations sociales plus ou moins partagées, et nécessaire à l'existence même de la situation éthique. Pour ces auteurs, interagir de manière compétente en situation éthique, c'est la « capacité des acteurs de générer des ententes avec autrui quant aux résultats à atteindre et quant aux initiatives à prendre » (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017, p. 110), ce qui implique la mobilisation

⁹² Voir la revue de littérature, sous « Le concept de compétence en éducation » et « L'approche dynamique ».

de certaines aptitudes et dispositions à agir, notamment, l'attention portée à autrui, la capacité dialogique et la volonté de répondre de ses actions. Toutes ces ressources sont résumées au tableau 6 dans lequel nous avons présenté les éléments constitutifs de la compétence éthique selon Bégin (2014).

Ces ressources internes, toutes interreliées entre elles, sont mobilisées dès « l'entrée en situation » et tout au long du traitement de celle-ci. C'est donc dire que les trois dimensions de la compétence éthique ne doivent pas être considérées selon un ordre ou une hiérarchie précis, mais comme une mise en réseau dynamique. La référence à la conception dynamique de la compétence est ici évidente, tout comme l'accent mis sur la notion de situation s'inscrit clairement dans une perspective pragmatiste.

Pour résumer, la définition de la compétence éthique proposée par Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) met en lumière les similarités entre l'approche dynamique de la compétence, une logique pragmatiste et une conception réflexive de l'éthique. L'intérêt de leur contribution pour cette thèse est manifeste, mais plusieurs éléments et enjeux doivent encore être précisés et pris en compte, notamment la méthodologie de mise en œuvre de l'approche dynamique de la compétence qui est, comme nous l'avons vu, fortement critiquée. En effet, s'ils mettent en évidence plusieurs conditions pour la formation et le déploiement de la compétence éthique, leurs propositions restent plutôt théoriques et générales, essentiellement centrées sur la notion de pouvoir et d'autorité. Or, les difficultés liées à la notion de compétence éthique ne sont pas que théoriques. Elles sont aussi pratiques dans la mesure où la disponibilité des ressources externes, telles que les espaces de dialogue et les réseaux d'acteurs, n'est pas assurée. Et l'évaluation du succès des actions et l'élaboration des critères pour juger d'un agir compétent doivent être davantage pris en compte étant donné les milieux où la compétence éthique est appelée à se déployer, c'est-à-dire au travail, dans des logiques managériales de contrôle. Ces enjeux doivent être pris en compte au-delà de la seule perspective de la formation. De plus, en mettant l'accent sur la formation à l'éthique comme le font Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), on néglige d'autres moyens d'apprentissage de la compétence éthique. En effet, l'apprentissage ne se réduit pas au temps de la formation et peut se construire dans les expériences quotidiennes qui peuvent, lorsqu'elles sont soutenues par des dispositifs, être sources d'apprentissage et potentiellement plus efficaces que la formation⁹³. C'est pourquoi nous mettrons l'accent sur les implications concrètes pour le développement de la compétence éthique du point de

⁹³ Nous proposerons d'ailleurs, au dernier chapitre, plusieurs dispositifs favorisant cet apprentissage : espaces du dialogue, collectifs de travail et travail collectif, inducteurs de problématisation, etc.

vue, notamment, des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation. Nous chercherons également, au chapitre suivant, à préciser ce que le succès peut vouloir dire dans une approche pragmatiste.

Mais auparavant, nous devons aborder une autre contribution majeure à la définition de la compétence éthique. Il importe, en effet, de souligner l'apport du milieu éducatif québécois, qui met la question de la compétence éthique de l'avant depuis les années 1990. L'approche adoptée par ces milieux est réflexive et repose sur une conception dynamique de la compétence. L'intérêt pour cette approche, développée dans le cadre du programme de formation (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006), tient essentiellement à l'exemple d'application du concept dynamique de la compétence et d'une approche réflexive de l'éthique. De plus, on ne peut nier l'importance que ces contributions ont eue pour penser la compétence éthique au Québec. Étant donné l'intérêt actuel pour les référentiels de compétences professionnelles des enseignants, dans lesquels on intègre la compétence éthique⁹⁴, l'intérêt pour les définitions proposées dans le milieu de l'éducation au Québec est donc évident, même si, au départ, la compétence éthique est conçue pour être opérationnalisée en salle de classe, auprès d'enfants (ce qui correspond peu à la réalité des milieux de travail).

1.1.2.1 LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE DANS LE MILIEU DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Dans le milieu de l'éducation, plusieurs auteurs québécois se sont intéressés à la notion de compétence éthique, surtout dans le cadre de la réforme de l'éducation entreprise par le ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (MELS) (au début des années 1990 et suite au Renouveau pédagogique des années 1980). En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (Québec (province) 1990) a proposé la notion de compétence éthique en réponse à « un ensemble d'initiatives issues du milieu concernant l'éducation à la paix, l'éducation à la citoyenneté et la prévention de la violence » (Gohier et Jeffrey 2005). Cette notion a donc été pensée en fonction de ce qui était maintenant considéré comme la « tâche éducative essentielle » de l'école, c'est-à-dire de favoriser la réflexion éthique chez les élèves. La compétence éthique y est définie comme un processus portant sur trois axes : des *aptitudes* à la recherche et au dialogue, *l'habileté* à exercer un esprit critique et créatif et des *dispositions* à l'autonomie et à l'engagement (Québec (province) Conseil supérieur de

⁹⁴ Nous avons déjà mentionné quelques recherches qui s'intéressent à la compétence éthique des enseignants (voir note RENVOI). Le document produit par le ministère de l'Éducation La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles rédigé en 2001

l'éducation 1990). La définition proposée par le CSE a été critiquée par plusieurs auteurs, dont Bégin (1997) et Bouchard (2007a; 2007b). Le premier critique la cohérence de la définition par rapport à ses composantes (habiletés, dispositions, capacités, etc.), alors que Bouchard remet en question la possibilité même de développer la compétence éthique à partir de la définition proposée et des pratiques éducatives qui y sont associées. Gohier et Jeffrey (2005) adoptent également des postures critiques qui mettent en évidence les lacunes théoriques et pratiques de la définition proposée par le CSE.

Suite au Renouveau pédagogique, la réforme des programmes d'enseignement du primaire-préscolaire et du secondaire (Québec (province) ministère de l'Éducation 2001) a fait une certaine place à la compétence éthique. Selon Gohier et Jeffrey (2005), elle se situe en continuité avec le rapport du CSE en mettant en œuvre certaines de ses propositions⁹⁵. Plus spécifiquement, la compétence *en* éthique au centre du programme de formation en Éthique et culture religieuse (ÉCR) (progressivement implanté dans les écoles québécoises à partir de 2008) vise notamment, par la pratique du dialogue, « à former un citoyen capable de réfléchir sur des questions éthiques et de comprendre le phénomène religieux dans un esprit d'ouverture »⁹⁶. Ailleurs, on énonce l'objectif comme suit : « Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre ensemble dans une société pluraliste. »⁹⁷ L'éthique y est conçue dans une perspective réflexive puisqu'elle est définie comme une « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions. » (Québec (province) ministère de l'Éducation 2007, p. 279).

Il apparaît ainsi que trois compétences disciplinaires sont visées dans le programme ÉCR : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du religieux et pratiquer le dialogue (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006). Elles font partie du domaine « développement individuel » du programme et font appel à des compétences dites « transversales », qui sont d'ordre

⁹⁵ Notamment, relativement à l'éducation à la citoyenneté et aux approches pédagogiques favorisant la coopération.

⁹⁶ Gouvernement du Québec 2016, ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. Progression des apprentissages au primaire, Éthique et culture religieuse. Présentation de la discipline. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/ethiqueCultureReligieuse/> Consultée le 13 juillet 2016.

⁹⁷ Gouvernement du Québec 2016. Programme Éthique et culture religieuse, Préambule. [en ligne] <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/culture-religieuse/programme-ethique-et-culture-religieuse/programme-enseignement-primaire/preambule/>, page consultée le 13 juillet 2016.

intellectuel (p. ex. « résoudre des problèmes »), personnel et social (p. ex. « actualiser son potentiel »), de la communication (« communiquer de façon appropriée ») et méthodologique (p. ex. « se donner des méthodes de travail efficaces »). On y définit la compétence *en* éthique à partir de ses « dimensions essentielles », c'est-à-dire de capacités diverses telles que « la capacité de décrire et de mettre en contexte une situation pour reconnaître, à la lumière de différents points de vue qui peuvent être divergents, une question éthique s'y rapportant » (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006, p. 294). La compétence *en* éthique relèverait ainsi de savoir-agir essentiels (les compétences transversales) (p. 284). On ajoute également que l'exercice de cette compétence mobilise ces diverses composantes ou dimensions (capacités), ce qui nous amène à la conception de la compétence sous-jacente au programme ÉCR, qui est celle qui est maintenant utilisée dans le programme de formation : la compétence y est définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006, p. 4). Il s'agit là, à peu de choses près, de la conception dynamique de la compétence développée par les sociologues de l'organisation (Le Boterf et Zarifian). Comme nous l'avons vu, cette définition de la compétence a également été développée par de nombreux auteurs du champ de l'éducation⁹⁸. On constate donc une nette convergence des différents milieux de recherche vers l'adoption d'une conception dynamique de la compétence. L'approche développée au Québec dans le cadre du programme de formation est intéressante en ce qu'elle constitue un exemple de conceptualisation et d'opérationnalisation de la compétence éthique conçue à partir d'une approche dynamique de la compétence et d'une approche réflexive de l'éthique. Par contre, faut-il le rappeler, elle repose sur une conception de la compétence critiquée pour sa faiblesse conceptuelle et ses difficultés méthodologiques (mise en œuvre dans le cadre des approches par compétences)⁹⁹, notamment en ce qui concerne l'élaboration des référentiels et l'évaluation des compétences. De plus, elle est conçue pour une application en salle de classe, ce qui correspond peu à la réalité des milieux de travail.

⁹⁸ Voir la revue de littérature dans « conception de la compétence en éducation ». Mentionnons notamment Jonnaert et autres 2004, ainsi que Jonnaert 2009.

⁹⁹ Pour plus de détails sur la définition de la compétence en éducation et ses critiques, voir la revue de littérature, dans « Le concept de compétence en éducation ».

1.2 LA COMPÉTENCE ET LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE : LE BILAN

L'examen des diverses définitions de la compétence et de la compétence éthique nous a permis de constater que les conceptions de la compétence sont nombreuses, souvent incompatibles et confuses. Cette confusion existant autour des définitions de la compétence est reconnue par plusieurs auteurs (Meine et Dunn 2013; Winterton, 2012; Menzel et Cooper 2013; Delamare Le Diest et Winterton 2005; Weinert 1999; et Stoof, Martens et Bastiaens 2002), ce qui rend la tâche de clarification conceptuelle de la notion de compétence éthique d'autant plus ardue. La compétence est tantôt vue comme une capacité, une habileté ou une aptitude, tantôt comme un savoir-faire ou une addition de savoirs (savoir-faire, savoir-être et savoirs), tantôt comme un ensemble de caractéristiques individuelles qu'une personne doit posséder, tantôt comme un savoir-agir ou un savoir mobiliser des ressources. Les définitions recouvrent plusieurs concepts qui sont souvent considérés comme autant de synonymes, ce qui ajoute à la confusion : aptitudes, capacités, savoirs, connaissances, habiletés (Winterton 2006; Jonnaert et autres 2004). En outre, plusieurs disciplines (notamment la psychologie, la linguistique, l'éducation, la gestion stratégique, la gestion des ressources humaines, l'ergonomie et la sociologie) s'y intéressent et il en résulte une panoplie d'approches : behavioriste, cognitiviste, fonctionnaliste, multidimensionnelle et dynamique. La définition de la compétence varie donc selon la finalité souhaitée et la discipline, de même que par ses origines culturelles¹⁰⁰. Bref, il n'y a pas de définition qui fasse autorité, quoique les représentations behavioriste et multidimensionnelle (en tant que somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être) de la compétence soient largement répandues dans les organisations (Dietrich 2005; Bouteiller et Gilbert 2016). Dans les sciences de l'éducation et du travail, cependant, la compétence en tant que savoir-mobiliser est de plus en plus utilisée, particulièrement en Europe francophone et au Québec (Haberey-Knuessi et Heeb, 2015 ; Jonnaert 2009).

Si les conceptions behavioriste et multidimensionnelle de la compétence sont plus largement mises en œuvre dans les milieux de travail, la conception dynamique semble de plus en plus être adoptée dans les sciences du travail et de l'éducation. La notion de compétence tendrait donc à se stabiliser autour d'une conception dynamique de la compétence, laquelle semble répondre aux nombreuses critiques des approches unidimensionnelles (cognitive, behavioriste et fonctionnelle) et multidimensionnelles (qui intègrent les dimensions cognitive, behavioriste et fonctionnelle). Nous avons en effet mis en évidence les critiques de ces approches qui pensent la compétence en termes

¹⁰⁰ Mentionnons entre autres les approches françaises - tryptique des savoirs - et anglo-saxonnes - behaviorisme et fonctionnalisme (Winterton 2006; Winterton et autres 2006).

de liste fixée de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les tenants de l'approche dynamique en ont bien démontré les limites, sans toutefois réussir à opérationnaliser le concept différemment des autres approches. On constate en effet que l'opérationnalisation de la notion de compétence, toutes approches confondues, se fait par l'entremise des référentiels de compétences, ce qui met en cause, selon certains, toute la légitimité de l'approche. En éducation, les critiques sont particulièrement virulentes : certains n'y voient qu'un « amalgame paradigmatique » (Boutin 2004), tandis que d'autres parlent d'une « mystification pédagogique » (Hirtt 2009) ou d'une « nébuleuse peu opérationnelle » (Jonnaert et autres 2004; Jonnaert 2014). L'usage de la compétence, en milieu de travail comme en milieu éducatif, semble donc être marqué par une certaine confusion et une incohérence conceptuelle et méthodologique, et ce, malgré un certain consensus sur la définition de la compétence qui émerge dans les milieux de la recherche en sciences de l'éducation et du travail : l'idée de « combinatoire » est de plus en plus adoptée et le fait que la compétence se lit dans l'action et qu'elle dépend fortement du contexte est également généralement accepté (Zannad 2008). Dans les milieux de travail, il y aurait une très nette convergence dans l'usage organisationnel du concept de compétence, les référentiels étant l'instrument privilégié. Dans les milieux académiques, malgré les désaccords et les confusions entourant le concept, on constate que le caractère situé, lié à l'action et au contexte de la compétence fait de plus en plus consensus. La notion, rappelons-le, reste critiquée tant pour sa faiblesse conceptuelle que pour ses difficultés méthodologiques. Cela est abondamment souligné tant dans le champ de l'éducation que du travail : la mise en œuvre d'une démarche ou approche par compétences soulève de nombreuses tensions et contradictions (sur lesquelles nous reviendrons plus loin). De nombreux enjeux éthiques et pratiques liés à la mise en œuvre ou l'exploitation du concept ne sont ainsi pas, ou peu pris en compte dans les textes que nous avons recensés, tant ceux portant sur la compétence que sur la compétence éthique; plus particulièrement, les auteurs ayant proposé une définition de la compétence éthique ne se sont pas (ou peu) arrêtés à en dégager les conséquences pratiques et éthiques pour les milieux de travail. Nous verrons dans la prochaine section que l'intégration de la compétence éthique dans la « logique compétence » est tout aussi, sinon plus, problématique encore que la réflexion sur la seule notion de compétence.

S'il y a un intérêt certain pour la compétence éthique (particulièrement au Québec dans la foulée de la réforme éducative entreprise dans les années 1990), très peu d'auteurs s'y sont pourtant intéressés à partir d'une perspective réflexive, encore moins à partir d'une perspective pragmatiste. Dans tous les cas, les définitions de la compétence éthique que nous avons recensées sont problématiques soit en raison de la conception de l'éthique privilégiée, soit en raison de la conception sous-jacente de la compétence (ou d'un amalgame incohérent des deux concepts), soit pour l'absence de méthodologie

de mise en œuvre adéquate dans les milieux de travail. En effet, dans la très grande majorité des définitions de la compétence éthique, y compris lorsque l'éthique est conçue dans une perspective réflexive, la conception de la compétence reste peu ou mal définie. Les contributions de De Schrijver et Maesschalck (2013), de Bégin (2011a; 2011b; 2014) et de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) font cependant exception à cette généralisation. Leur conception de la compétence et de l'éthique sont définies de manière explicite et plus rigoureuse. Dans le premier cas, on réfère à une conception behavioriste (Boyatzis, 1982) de la compétence et à une approche comportementaliste (conformité) de l'éthique. Pour sa part, Bégin (2014) mobilise explicitement l'approche dynamique de la compétence (Le Boterf et Zarifian) et une conception réflexive de l'éthique. Enfin, Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) bonifient la contribution de Bégin (2014) en ancrant la notion de compétence dans une perspective pragmatiste.

Dans les pages qui suivent, nous verrons que ces définitions restent cependant problématiques à plusieurs égards. D'une part, comme nous l'avons souligné en introduction, l'éthique comprise dans une perspective de conformité ne permet pas de répondre aux besoins réels des milieux de travail. Les définitions mobilisant une approche de type conformité ou comportementaliste de l'éthique, bien que cohérentes sur le plan conceptuel, sont donc insatisfaisantes sur le plan pratique. D'autre part, de nombreuses difficultés pratiques et théoriques demeurent, même lorsque la compétence éthique est définie dans une perspective réflexive. En effet, dans les organisations, l'intérêt pour la compétence éthique se concrétise par l'intégration d'une dimension éthique dans les référentiels de compétences¹⁰¹. Mais si l'opérationnalisation du concept de compétence passe par le biais des référentiels de compétences, ceux-ci sont fortement critiqués (Bouteiller et Gilbert, 2016) et soulèvent de nombreuses tensions et contradictions. Les incohérences méthodologiques liées à l'exploitation de la notion dans les milieux de travail (et à l'école) sont évidemment susceptibles d'affecter la manière dont la compétence éthique peut se développer dans les milieux de travail et doivent être prises en compte. Et si l'on admet que l'usage requalifie l'objet, la manière dont la notion de compétence éthique est utilisée aura des conséquences sur la manière dont nous la concevons¹⁰². Outre ces difficultés d'ordre méthodologiques, nous verrons que la notion de compétence comporte certaines lacunes conceptuelles ayant aussi des incidences sur la méthodologie pour sa mise en œuvre

¹⁰¹ Notamment, le profil de compétences clés en leadership (Secrétariat du Conseil du trésor (Canada), 2016) et le Référentiel de compétences du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise (Secrétariat du Conseil du trésor (Québec), 2012)

¹⁰² Ce qui n'exclut pas l'inverse, c'est-à-dire que le concept lui-même influence les usages possibles et cherche à répondre à des besoins plus ou moins bien identifiés.

dans les organisations. Les enjeux théoriques et pratiques sont donc interreliés au point de fréquemment se confondre. C'est cet amalgame de lacunes conceptuelles, méthodologiques et pratiques qui est au cœur de la problématique relative au déploiement de la compétence éthique. C'est aussi, à l'évidence, au cœur de notre recherche qui vise à clarifier les conditions de définition et d'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail. Mais c'est précisément en tenant compte de ces différentes lacunes que nous serons en mesure de formuler des conditions de définitions et d'opérationnalisation de la notion de compétence, ce que nous ferons dans les prochains chapitres.

Les prochains développements seront donc structurés en fonction des lacunes que nous venons d'évoquer, soit la conception de l'éthique (type conformité ou réflexive), la faiblesse conceptuelle de la notion de compétence (et l'incohérence entre compétence et éthique), les difficultés méthodologiques qui en résultent et les incohérences dues à l'usage qui est fait du concept en milieu organisationnel. Et pour ce faire, nous mettrons en évidence les dualités que recèlent les conceptions substantielles de la compétence (dont fait partie la conception behavioriste de De Schrijver et Maesschalck (2013)). Ces dualités forcent des choix théoriques et pratiques discutables et, surtout, incompatibles avec une conception réflexive de l'éthique. C'est ce qui nous permettra d'affirmer, d'une part, que la contribution de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017)¹⁰³ nous semble la plus achevée et la plus pertinente puisqu'elle mobilise une conception dynamique de la compétence et une perspective pragmatiste de l'éthique. D'autre part, elle reste insatisfaisante principalement pour l'absence de canevas pour la mise en œuvre et l'exploitation du concept en milieu de travail. Cela est d'autant plus problématique pour notre recherche que l'opérationnalisation de l'approche dynamique reste fortement critiquée, et ce, tant dans les sciences du travail que de l'éducation. Nous verrons donc plus précisément en quoi cette opérationnalisation pose problème et quelles sont les lacunes qui doivent être prises en compte avant d'exploiter la notion de compétence éthique qui pourrait y être associée.

¹⁰³ Rappelons que Bégin (2014) a grandement contribué à définir la compétence éthique dans une perspective réflexive de manière rigoureuse et cohérente. Nous considérons que sa contribution dans cet ouvrage collectif constitue une bonification de sa proposition précédente (Bégin 2014).

1.3 LA CONCEPTION DE L'ÉTHIQUE

Parler de compétence éthique suppose, à l'évidence, de clarifier les deux concepts qui la forment : la compétence et l'éthique. Mais ces deux notions sont la plupart du temps définies de manière plus ou moins rigoureuse : les définitions partent d'une conception plus ou moins précise de l'éthique, qui n'est pas toujours explicitée, et la conception de la compétence sous-jacente à la définition de compétence éthique n'est pas plus claire, ni plus explicitée. La plupart supposent, plus ou moins implicitement, une logique d'éthique de conformité, renvoyant plus ou moins implicitement à l'éthique des vertus (Arbouche 2008) ou à une forme de principisme. Dans le cas de la définition proposée par De Schrijver et Maesschalck (2013), on fait appel à une approche comportementaliste (conformité) de l'éthique. Or, la réduction de l'éthique à une question de conformité des comportements à une norme, à des principes ou à des valeurs données ne permet pas de répondre aux besoins des organisations, pas plus qu'elle ne permet de rendre compte des nouvelles réalités du monde du travail, ni des « réalités sociales plurielles » qui caractérisent nos sociétés (Lacroix 2011).

En effet, comme nous l'avons souligné au début de notre introduction, de nombreux chercheurs et intervenants ont mis en évidence les insuffisances d'une conception de l'éthique axée sur la conformité des comportements¹⁰⁴ et plusieurs voix s'ajoutent maintenant pour défendre une approche réflexive et pragmatiste¹⁰⁵ de l'éthique. Cette dernière conception n'est toutefois pas majoritairement partagée, ni par les chercheurs, ni par les praticiens, ni par le grand public (Létourneau 2005), mais tend à se tailler une place de plus en plus en grande parmi les manières de concevoir l'éthique dans certains milieux (Aiguier et Cobbaut 2016) en raison du gain cognitif et pratique que nous offre cette proposition. Une conception réflexive de l'éthique, où sont « valorisés l'autonomie de jugement des acteurs et le dialogue [...] sur le sens et la finalité des pratiques » (Bégin et Langlois 2011, p.2) amène à concevoir la compétence éthique comme une compétence complexe reposant sur l'autonomie de jugement, la prise d'initiative et la réflexivité (Bégin 2011). Une telle compétence relèverait de la combinaison et de la mobilisation efficace des ressources internes (notamment de capacités réflexives et d'interaction dialogique) et externes (par exemple les normes,

¹⁰⁴ Voir notamment les textes de Patenaude, Girard, Giroux, Lacroix et Legault dans Lacroix et Létourneau (2000) ; et de Lacroix, Roy et Girard dans Bégin (2009). Voir également Bégin, Langlois et Rondeau (2015) et Cooper et Menzel (2013).

¹⁰⁵ Voir notamment : Aiguier *et autres* (2012) ; Maesschalck (2010) ; Lacroix (2011b) ; et Lacroix, Marchildon et Bégin (2017).

les valeurs, les droits et les attentes)¹⁰⁶. Une conception comportementaliste ou déontologique (Roy 2007) de l'éthique, visant la conformité des comportements aux normes, valeurs ou principes, amène plutôt à concevoir la compétence éthique comme une simple capacité à identifier, à interpréter et à appliquer des normes ou des valeurs données à la situation. Dans une telle conception, il n'y a que très peu d'espace pour « la réflexivité des individus nécessaire à l'exercice de leur jugement éthique » (Bégin et Langlois 2011, p. 6), encore moins pour la réflexivité d'un « sujet capable de toujours réfléchir sur ses choix, ses appartenances sociales et ses ancrages axiologiques et normatifs » (Lacroix 2011a, p. 129).

En effet, une perspective de conformité (associée ou non à une conception comportementale de la compétence) ne permet de juger que de la conformité des comportements aux règles données. Bégin (2014) est très clair à ce sujet :

« le fait qu'un employé se conforme aux règles de l'organisation ne garantit en rien qu'il soit compétent sur le plan éthique. En effet, en l'absence de règle claire, aurait-il la capacité de juger des actions à poser de manière autonome et en prenant en compte les dimensions éthiques de la situation? Le comportement de conformité de l'employé ne nous permet pas d'en décider » (p. 192-193).

En outre, même en présence de règles claires, on peut imaginer des situations où le comportement de conformité relèverait, par exemple, de la négligence, auquel cas il pourrait difficilement être un gage de compétence éthique. Cette perspective est aussi problématique dans les situations où les règles sont contradictoires : le comportement de conformité à l'une ou l'autre de ces règles ne dit rien, en soi, sur la compétence éthique de la personne, elle ne dit rien sur la pertinence, dans la situation, du choix de la règle à respecter. Bref, un comportement de conformité ne permet pas de juger de la compétence éthique d'une personne en milieu de travail, encore moins de servir de concept organisateur pour une formation visant à la développer. D'autres facteurs importants entrent également en considération, notamment la motivation qui sous-tend l'action (Bégin 2014) et les dimensions sociale, affective et identitaire (Haberey-Knuessi et Heeb 2015) de l'acte posé.

Certaines définitions de la compétence éthique tentent d'inclure la dimension réflexive, mais il s'agit de définitions élaborées en fonction d'un souci de conformité des comportements aux normes établies, dans une visée prescriptive de la compétence (De Schrijver et Maesschalck, 2013) : si la dimension délibérative, réflexive ou dialogique est parfois mobilisée explicitement dans la définition

¹⁰⁶ Voir la note 78.

de la compétence éthique, elle semble avoir davantage pour fonction de nous assurer que l'individu adoptera le bon comportement, soit le comportement prescrit par la norme.

Ensuite, plusieurs définitions, parmi celles qui reposent sur la réflexion critique et les valeurs, nous semblent réductrices et posent certains défis qu'elles ne sont pas en mesure de relever. On insiste notamment sur la capacité de l'agent à délibérer, à dialoguer ou sur la capacité réflexive.¹⁰⁷ Si ces capacités semblent être des conditions essentielles à la compétence éthique, elles ne sont toutefois pas suffisantes : en réduisant la compétence éthique à une capacité à délibérer ou dialoguer, on met surtout l'accent sur la dimension cognitive et virtuelle de la compétence, ce qui ne permet pas de rendre suffisamment compte de l'action en contexte, c'est-à-dire qu'on peut difficilement juger de l'action réelle et faire le pont entre la capacité de l'agent à agir et l'actualisation de cette capacité (ce n'est pas parce qu'une personne sait délibérer ou dialoguer qu'elle pourra et saura le faire en situation). Cela ne permet pas non plus de tenir compte de la manière dont les décisions et les actions sont « distribuées » au sein des organisations. En effet, tout ne relève pas de l'individu : les actions sont situées et s'inscrivent dans une série d'interactions sociales, les actions résultant plutôt d'agencements (Mezzena et autres, 2013) singuliers entre individus et l'environnement. La compétence éthique ne peut donc se résumer ni à la conformité (souvent associée à l'approche behavioriste) ni à un ensemble de capacités délibérative et dialogique (associée à l'approche cognitive). Ainsi, face aux approches comportementalistes (de type conformité) et celles à tendance plus mentaliste (axées sur la délibération), d'aucuns pourraient croire que les approches multidimensionnelles, qui intègrent les dimensions behavioristes, fonctionnelles et cognitives, seraient plus appropriées pour définir la compétence éthique. Toutes ces approches, que nous avons qualifiées de substantielles et qui partagent des présupposés positivistes et dualistes, sont toutefois problématiques. C'est ce que nous verrons dans les prochaines pages. Et comme l'approche behavioriste semble prépondérante dans les milieux de travail¹⁰⁸, nous y accorderons une attention particulière afin de montrer en quoi elle est insatisfaisante, au-delà de sa perspective comportementaliste qui nous semble incohérente avec l'éthique réflexive.

¹⁰⁷ L'autonomie de jugement et la capacité réflexive et dialogique forment le noyau de la définition proposée par Bégin (2011a; 2011b), alors que Patenaude (1996) centre sa définition sur la compétence dialogique, Duchamp et Koehl (2008) sur la délibération et Bureau Roy (2009) sur la compétence relationnelle et dialogique.

¹⁰⁸ Même lorsqu'elle est intégrée à une approche multidimensionnelle, les dimensions comportementalistes restent prépondérantes.

1.4 LA NOTION DE COMPÉTENCE DANS LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE

Les approches behavioristes, tout comme les approches cognitives et fonctionnelles considèrent la compétence comme un contenant ou un tout qui peut être défini par ses parties (des comportements, des qualités personnelles, des tâches effectuées, des connaissances acquises, etc.). Les descriptions de la compétence prennent donc souvent la forme d'une liste de qualités, capacités ou attributs que possèdent ou démontrent les personnes. C'est pourquoi nous les avons regroupées dans les approches dites substantielles. Rappelons que les approches dynamiques et relationnelles s'en distinguent en ce qu'elles conçoivent la compétence comme un processus ou une relation, d'où leur caractère dynamique. Les approches substantielles présentent plusieurs lacunes que les tenants de l'approche dynamique ont mises en lumière, ce dont nous avons rendu compte au chapitre précédent. Nous montrerons maintenant que les lacunes de ces approches relèvent principalement d'une épistémologie positiviste et d'une ontologie dualiste, comme le souligne d'ailleurs Sandberg (2000) et que c'est en bonne partie pourquoi ces conceptions de la compétence sont incompatibles avec une conception réflexive de l'éthique.

1.4.1 LES APPROCHES SUBSTANTIELLES : UN POINT DE VUE DUALISTE ET POSITIVISTE INCOMPATIBLE

Nous l'avons vu, la conception behavioriste de la compétence, à l'instar des autres conceptions unidimensionnelles (cognitive et fonctionnelle), est largement répandue dans les milieux de travail et certaines définitions de la compétence éthique s'en inspirent clairement : la définition de la compétence éthique de De Schrijver et Maesschalck (2013) repose clairement sur cette approche : « cluster of knowledge, skills, and attitudes and abilities as an underlying characteristic of employees that is causally related to ethical performance in a job » (p. 36 - en référence à Boyatzis 1982). Sa facilité à être opérationnalisée en *KSA* (*knowledge, skills, attitudes*) observables, mesurables et adaptables selon les types d'emploi et d'organisation explique probablement l'engouement suscité par cette approche dans les milieux de travail. C'est d'ailleurs l'un des arguments que ces auteurs mettent de l'avant pour justifier le recours à cette définition.

Or, l'approche behavioriste nous semble être malgré tout insuffisante pour plusieurs raisons. Essentiellement centrée sur les caractéristiques psychosociales des personnes (dispositions, attitudes, comportements, etc.), elle stipule une relation entre la compétence cognitive (connaissances et intelligence) et la motivation de l'individu. Mais la critique qu'elle formule à l'endroit de l'approche cognitive, à savoir que le fait de posséder des connaissances ne permet pas de

garantir qu'elles seront mobilisées à bon escient, peut aussi s'appliquer à l'approche behavioriste. En effet, si l'on admet facilement que ce n'est pas parce qu'une personne possède des connaissances qu'elle est nécessairement compétente, on peut tout aussi facilement admettre que ce n'est pas parce qu'un individu possède certaines habiletés, dispositions ou connaissances qu'il pourra, voudra ou saura les actualiser ou les activer en situation. Un individu très intelligent et très motivé, qui possède en plus les qualités requises (p. ex. leadership, empathie), peut ne pas être performant. La motivation peut facilement être admise comme une dimension essentielle à la compétence, mais la motivation, étroitement liée aux affects, n'est pas indépendante du contexte (Casciaro et Sousa Lobo 2008). Bref, la maîtrise potentielle de capacités et les habitudes observées, pas plus que la possession de connaissances, ne garantissent la compétence (au sens de performance).

Aussi, l'interaction entre les individus et l'environnement que suppose cette approche semble n'être comprise qu'à sens unique. En effet, l'approche stipule que le niveau de compétence est une caractéristique non seulement de la personne, mais aussi du contexte (Boyatzis 1982). La compétence est donc indépendante du contexte, mais le niveau démontré (qui se mesure à travers la performance et les comportements adoptés) l'est. On tient compte de l'influence de l'environnement sur l'individu, mais pas de l'influence de l'individu sur son environnement. Les attributs de l'individu, particulièrement lorsqu'ils sont définis dans l'absolu ou de manière générique, ne sont pas rapportés à une situation, à un contexte précis, mais seulement à un type d'emploi (ex. les cadres). Bref, le lien avec l'activité réelle est très faible, sans compter le fait que les instruments pour sa mesure, comme les tests de personnalité, présentent de nombreux risques de biais (Klarsfeld 2000).

En outre, l'approche behavioriste mise essentiellement sur les manifestations tangibles, donc observables et mesurables, de la compétence. Deux filtres sont ainsi à l'œuvre : d'une part, elle néglige les dimensions cognitives, considérées comme étant de mauvais prédicteurs de la performance, pour se concentrer sur les comportements et les attitudes¹⁰⁹. D'autre part, elle néglige ce qui ne peut pas – ou peut difficilement — être observé et mesuré, bref, tout ce qui est intangible et insaisissable empiriquement (mais qui a pourtant une influence sur la compétence, comme les affects¹¹⁰), ainsi que le contexte de la performance. Les aspects tangibles et mesurables (par exemple des comportements et attitudes précis) ne recoupent pourtant qu'une partie de ce qu'est la compétence, telle que conçue

¹⁰⁹ Voir à ce sujet la section 1.1.2.2 L'approche behavioriste.

¹¹⁰ Par exemple, Casciaro et Lobo ont démontré le pouvoir des affects interpersonnels sur la mobilisation des ressources en vue d'accomplir une tâche dans une organisation. Voir Casciaro, T., Sousa Lobo, M. (2008). « When competence is irrelevant : the role of interpersonal affect in task-related ties », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 53, No. 4, Dec 2008, pp. 655-684.

dans l'approche behavioriste : les attributs individuels liés à une performance supérieure ne se manifestent pas tous de manière tangible, tant s'en faut. Ainsi, en se concentrant sur ces dimensions, on néglige les éléments plus intangibles et difficilement saisissables, mais néanmoins essentiels pour parler de compétence (p.ex. la capacité de synthèse et de conceptualisation). Cela pose problème dans la mesure où les attributs, les qualités ou les caractéristiques individuelles essentielles censées constituer la compétence sont décrits comme si elles permettaient de rendre compte de la compétence dans son ensemble (ou, pire, de l'individu). Cela est d'autant plus un problème que l'approche développée en ergonomie (Minet, Parlier, de Witte 1994), nous éclaire sur le manque de fiabilité des modèles et théories en psychologie affective de même que sur la part importante que prennent les dimensions tacites et intangibles du travail, de l'activité et, donc, de la « performance » (au sens d'effectuation). Bref, l'approche behavioriste élimine elle-même une part importante de ce qu'elle conçoit comme étant la compétence, d'autant plus que ces aspects intangibles semblent essentiels pour la compétence éthique (Haberey-Knuessi et Heeb 2015). Bref, l'approche behavioriste, malgré son caractère « opérationnalisable », semble être non seulement réductrice et simpliste (Dietrich 2005; Bouteiller et Gilbert 2016; Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014), mais elle est aussi incompatible avec une conception réflexive de l'éthique, laquelle s'inscrit justement à contre-courant des perspectives comportementalistes.

Pour sa part, l'approche multidimensionnelle, qui est aussi très répandue, met en relation les différentes dimensions de la compétence traitées par chacune des approches unidimensionnelles : les dimensions behavioristes, cognitives et fonctionnelles sont intégrées, ce qui mène au fameux triptyque des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans cette approche, tout comme dans les approches unidimensionnelles qu'elle tente de regrouper, la compétence reste un ensemble de caractéristiques, tâches, capacités, attitudes et connaissances. Cet ensemble, s'il intègre plusieurs dimensions, associe la compétence à quelque chose de fixé, dont le contenu est tenu pour être complet et suffire à décrire et évaluer la personne compétente. Ces conceptions « fixes » et substantielles de la compétence supposent que le travail et les contextes (quand on y fait référence) sont « fixes » et « discrets », au sens où le travail serait divisible en tâches qu'il serait possible d'isoler les unes des autres et d'analyser en unités discrètes, ce qui permet ensuite de les objectiver. De même, il serait possible de décrire l'individu selon ses capacités, attitudes, connaissances, etc. ventilées, elles aussi, en unités discrètes.

Ces critiques découlent en fait du positivisme épistémologique et de l'ontologie dualiste qui caractérise toutes ces approches (Sandberg 2000). Elles supposent que le monde et l'individu sont

deux entités séparées et que ceux-ci peuvent être connus de manière objective et indépendante de l'individu. Autrement dit, le travail peut être connu de manière objective et au-delà de la personne qui l'accomplit et cela mène à des descriptions détachées du contexte et supposées indépendantes du travailleur. Ces présupposés positivistes et dualistes obligent à faire des choix théoriques lorsque vient le temps de thématiser un concept comme celui de compétence. Mais ces choix obligés génèrent également des difficultés pratiques. Les exemples suivants sont à cet égard éloquentes.

1.4.1.1 LES DUALISMES ET CHOIX PRATIQUES

Si l'on accepte que l'individu et le monde sont séparés et peuvent être définis, il s'ensuit une série de distinctions qui aboutissent à distinguer les unités qui composent le tout. La compétence y est donc souvent conçue comme un contenant, comme un tout bien identifiable, nous incitant ainsi à vouloir préciser les éléments qui le composent et qui sont eux aussi identifiables (Woods, Gapp et King 2015). Et ces choix, entre ce qui est inclus et ce qui est exclu, marquent les différentes définitions proposées et se refléteront dans la manière d'opérationnaliser la compétence (notamment avec les référentiels de compétence). Par exemple, la compétence est soit individuelle, soit collective, et elle dépend soit de l'individu, soit de la situation. Et dans la plupart des cas, les choix seront faits de sorte que la compétence soit mesurable et puissent ainsi servir à une évaluation objective des personnes.

i) INDIVIDUEL ET COLLECTIF

D'entrée de jeu, nous pouvons nous interroger sur la nature collective ou individuelle de la compétence et sur son processus d'élaboration : sont-ils individuels ou collectifs? Et cette question est rapidement résolue pour les tenants des approches en gestion qui considèrent que la compétence est essentiellement un attribut individuel porté et développé par une personne, sauf lorsqu'il s'agit des compétences stratégiques de l'organisation. Les travaux empiriques de Ayotte-Beaudet (2013, p. 424) ont d'ailleurs permis de mettre en évidence que la compétence est très rarement conçue comme pouvant être portée ou développée par un groupe de personnes. Il n'est donc pas étonnant que la compétence éthique soit habituellement comprise comme une compétence associée à l'individu et relevant de sa seule responsabilité puisque la compétence éthique est souvent associée à une capacité à suivre la règle. Dans un univers de gestion où le gestionnaire doit « amener » le personnel à adopter un comportement précis — celui qui est valorisé par l'entreprise — l'éthique, qui reste encore trop souvent associée à la capacité d'identifier et de distinguer le bien et le mal, devient forcément une question de nature individuelle.

ii) INDIVIDU ET SITUATION DE TRAVAIL

Dans le même ordre d'idées, on peut aussi se demander si la compétence est le fruit de l'individu ou de la situation de travail. Si elle est le fruit de l'individu, elle s'appréhende au travers de ses manifestations cognitives (la pensée de l'action) et physiques (le geste en action). À l'inverse, si la compétence est le fruit de la situation de travail, elle peut être appréhendée au travers d'une organisation du travail qui permet d'atteindre de mieux en mieux les résultats (qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs). Généralement, les organisations adoptent un point de vue individualiste et négligeront ainsi la dimension collective liée à l'organisation du travail (celle-ci étant donc déconnectée de la gestion des compétences¹¹¹). Pourtant, comme nous l'avons vu, les chercheurs reconnaissent de plus en plus – du moins en théorie – l'importance du contexte et de la situation et l'influence qu'ils auront sur le déploiement de la compétence. Les approches interprétatives et dynamiques reposent d'ailleurs sur des points de vue constructivistes et herméneutiques selon lesquels l'individu est indissociable de son environnement. Ainsi répondent-ils par la négative à ces questions : un individu peut-il vraiment être compétent en dehors de la situation de travail où s'actualise sa compétence? Existe-t-il des situations de travail sans individus « capables » de l'appréhender?

iii) PROCESSUS ET CONTENU

Comme nous l'avons vu, la plupart des définitions de la compétence mettent l'accent sur les caractéristiques de la personne, sur des qualités individuelles qui sont déjà là ou qui sont en attente d'être développées et qu'il serait possible de mobiliser dans des situations concrètes. La compétence est alors conçue comme des ressources pour et en vue de l'action, un « contenu » déjà là (c'est ce que nous qualifions d'approche substantielle). Selon cette conception, la compétence serait une propriété de l'individu, un ensemble de caractéristiques qui lui sont propres, mais qui doivent être en même temps être suffisamment générales pour être transférables. Or, si on admet que la compétence est un processus ou une relation, comme c'est le cas dans les approches dynamiques et interprétatives, elle devient alors une dimension de l'action, ce qui fait dire à un auteur comme Jay qu'« il n'y a de compétence qu'en acte » (Jay, 2011, p. 34). Cela devrait, en principe, modifier complètement la manière d'évaluer la compétence dans les organisations, par exemple, en se basant sur l'action en

¹¹¹ Brochier (dir) (2002) fait le même constat : « tout se passe comme si la compétence collective résultait de la simple addition des compétences individuelles » (Brochier 2002, p. 10). Il en résulte donc « une forme de scission entre la gestion des compétences, relevant principalement des « ressources humaines », et les autres outils de management, de pilotage des organisations, de conduite des innovations, de « management des connaissances », etc. » (p. 10). Ainsi, les démarches compétences relèvent, le plus souvent, essentiellement d'une logique managériale axée sur l'individu (individualisante) et sa performance.

situation, plutôt que sur les seuls comportements prescrits. Et ces comportements sont le plus souvent prescrits de manière explicite, tout comme les savoirs, alors que des dimensions tacites sont à l'œuvre.

iv) SAVOIRS EXPLICITES ET SAVOIRS TACITES

La plupart des approches mettent l'emphasis sur les connaissances et les savoirs explicites (notamment les approches béhavioriste et fonctionnelle) sans toujours accorder suffisamment d'importance à ce qui est implicitement mobilisé par les acteurs. L'importance de la dimension tacite du travail a pourtant été mise en lumière par de nombreux chercheurs (Clot, 2008). Et bien que des méthodologies rigoureuses ont été développées pour y accéder (telles que l'autoconfrontation), il demeure difficile de séparer ces deux dimensions, comme le soulignent d'ailleurs les tenants de l'approche interprétative (Sandberg 2000 ; Velder 2000). Ces derniers mentionnent que les aspects visibles, tangibles et explicites du travail ne correspondent pas à des tâches ou actions « discrètes », au sens où elles seraient isolables et indépendantes les unes des autres. Selon eux, il en irait de même pour les aspects implicites ou tacites du travail. Enfin, pour ajouter à la difficulté, cette division suppose que les connaissances ou les savoirs sont soit tacites, soit explicites, excluant par là que la connaissance ou le savoir aient à la fois une part tacite et une part explicite. Le travail comporte une part d'invisible, mais qu'il soit visible ou invisible, il s'agit du même travail. Il en irait de même pour la connaissance, qui comporte inévitablement une part tacite, laquelle relèverait, entre autres, des interactions entre les individus et avec le monde. Ces interactions ne sont pas toutes visibles, mais n'en sont pas moins importantes pour la construction des connaissances. Vouloir à tout prix séparer le tacite de l'explicite ressemble à une quête de certitude : plus la mesure de l'explicite est grande, moins la nature du travail comporte d'incertitudes, et plus il est possible de le codifier, de le contrôler, de l'évaluer.

v) TANGIBLE/INTANGIBLE

Le caractère tangible d'une « performance » ou des ressources en attente d'être mobilisées peut être mesuré et constitue, pour plusieurs, la part essentielle du travail (notamment pour les approches béhavioriste et fonctionnelle). Les tenants de l'approche interprétative insistent toutefois sur le caractère « organique », « holistique » et « historique » des différentes dimensions du travail, via l'expérience vécue. À leurs yeux, l'identité, la motivation et les expériences passées seraient par conséquent indissociables de la compétence. Mais malgré ces constats, l'opérationnalisation de la compétence au sein des organisations repose essentiellement sur ses manifestations tangibles, laissant de côté les dimensions implicites ou difficilement mesurables.

vi) POTENTIEL/PERFORMANCE

À la suite des travaux de Chomsky, la dualité compétence – performance, ou compétence démontrée (actualisée) par rapport à la compétence potentielle (latente, virtuelle) a fait l'objet de nombreux débats. Des chercheurs et des praticiens s'interrogent quant à la pertinence de concevoir la compétence comme étant un potentiel (validé ou non par un diplôme, par exemple). Comme le souligne fort à propos Durand, « il y a bien souvent beaucoup plus qu'un pas à franchir pour transformer une potentialité en réalité » (Durand 2006, p. 269). Les préoccupations du monde du travail et de l'éducation se font jour ici : un diplôme, un ensemble de connaissances, de savoirs, de savoir-faire ne suffisent pas : il faut également savoir les mobiliser en situation et à bon escient, et être en mesure de le faire, ce qui ne peut être démontré qu'en situation. C'est le choix que l'approche dynamique fait en concevant la compétence comme une intelligence pratique des situations (Zarifian 2004). Cela est au cœur des questions sur l'apprentissage et du débat entre théorie et pratique en éducation : les connaissances, l'apprentissage sont-ils indépendants de l'agir ? C'est du moins ce que suppose une conception de l'action rationnelle (Joas 2008), laquelle suppose une relation fixe entre les fins et les moyens. Et ce présupposé a également un impact sur ce qui peut être considéré comme de la compétence ou une simple chance, ce qui nous amène à l'opposition intention/contingence.

vii) INTENTION/CONTINGENCE

Le dualisme de l'intention stratégique par rapport à la chance suppose une conception de l'action rationnelle et par conséquent une relation fixe entre les fins, déterminées préalablement et rationnellement, et les moyens ensuite pris pour les atteindre. Cette conception suppose que « les acteurs sont capables d'identifier les objectifs à atteindre, puis les moyens adaptés pour y parvenir, et sont enfin capables d'évaluer les résultats de leurs actions en fonction des objectifs initiaux. » (Jay 2013, p. 65). Les approches développées en gestion sont pour la plupart rationalistes et adhèrent, au moins implicitement, à cette théorie de l'action rationnelle. Or, plusieurs la critiquent pour y opposer, entre autres, ce que Joas (2008) appelle la créativité de l'agir et dont Dewey a été le précurseur en remettant en cause tout le raisonnement fondé sur des fins fixes dans sa théorie de l'enquête (Dewey 1967 [1938]). Pour lui, les fins sont en partie déterminées par les moyens, c'est-à-dire que c'est parce que de nouveaux moyens sont possibles que de nouvelles fins peuvent être poursuivies. Et les fins évoluent, sont révisées ou abandonnées en cours de route, dans un dialogue constant avec la situation. Cette rationalité ouverte accorde une place importante à cette attitude d'ouverture, d'étonnement, de curiosité qui caractérise l'enquête (ou, à tout le moins, le début de l'expérience). Les fins et les moyens ne seraient donc pas fixés d'avance une fois pour toutes, mais

constamment redessinés par les interactions entre l'individu et son environnement. C'est toute la question de l'intentionnalité qui est remise en cause (Joas 2008) et qui permettrait de concevoir que la contingence fait partie intégrante de la question de la compétence, au même titre que l'intention stratégique : « en matière de compétence, le chemin suivi historiquement compte, puisque c'est au cours de ce processus fait d'expérimentations, d'apprentissage et de désapprentissage que s'est construite la base de compétence » (Durand 2006, p. 268-269). Les approches interprétatives, par l'importance qu'elles accordent à la dimension de l'expérience vécue, en sont un exemple. Le modèle de Zarifian (2009) semble également en accord avec cette créativité de l'agir, dans ce que Zarifian appelle les « chaînes d'initiatives ». Mais les approches dynamiques supposent généralement une relation fixe et instrumentale des moyens avec les fins. C'est le cas notamment de la définition proposée dans le programme scolaire québécois, où on mentionne explicitement que la compétence suppose des objectifs clairement établis, ainsi qu'une appropriation et une utilisation intentionnelles des ressources pour l'atteinte de ces objectifs (Québec (province) ministère de l'Éducation 2006).

Comme le montrent bien les oppositions évoquées aux paragraphes précédents, les dualismes parsèment la notion de compétence et ces choix théoriques génèrent des conséquences pratiques qui soulèvent de nombreuses tensions et contradictions pour les milieux de travail. On cherchera notamment à objectiver le travail ou l'individu pour penser la compétence essentiellement à partir de ses manifestations tangibles, observables et mesurables, laissant de côté le contexte et l'environnement dans lequel le travail et les actions de l'individu se situent. Ces approches ont tendance à se centrer sur l'individu, une sorte d'entité qui serait distincte du monde qui l'entoure et qu'il serait possible d'objectiver. Ce faisant, on néglige l'importance des dimensions collectives (Cavestro, Colin et Grasser 2015) ou sociales de la compétence : les comportements, les manières de faire et de penser, les valeurs, pour ne nommer que celles-là, ne relèvent pas que de l'individu, mais s'ancrent plutôt dans un tissu social, dans une communauté. Pensons en effet à l'influence que peuvent avoir la culture organisationnelle, les processus et modes de gestion, l'identité professionnelle, pour ne nommer que ceux-là, sur les comportements individuels. La compétence est ainsi limitée dans la prise en compte des dimensions affectives, conflictuelles, identitaires et du pouvoir (Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 15).

Ces définitions substantielles de la compétence, largement utilisées dans les organisations ¹¹² reviennent toujours à un ensemble plus ou moins précis et générique de caractéristiques que

¹¹² Les approches multidimensionnelle et behavioriste sont les plus répandues (Bouteiller et Gilbert 2014).

devraient posséder les personnes ou à des tâches qu'elles devraient pouvoir accomplir. Dans les faits, cela produit des définitions (et un usage) centrées sur l'individu, que ce soit sur ses attributs ou sur sa conduite. Ce faisant, on néglige le poids des savoirs informels ou implicites (Dietrich 2000) qui sont mobilisés, ce qui est amplifié par l'accent souvent mis sur les manifestations tangibles (observables et mesurables, positivisme et contrôles de gestion obligent) de la compétence.

Le caractère indirect des définitions de la compétence pose également problème puisque l'ensemble des attributs prédéfinis, comme les connaissances, les habiletés et les attitudes, ne met pas en lumière ce qu'est la compétence « en acte », pendant l'accomplissement effectif de la tâche, du travail, bref, au cœur même de l'activité. Ces attributs ou caractéristiques sont pourtant considérés comme étant l'essentiel de ce qu'est la compétence. Or, rien ne garantit que ces attributs supposés essentiels pour accomplir la tâche soient effectivement mobilisés et rien n'est dit sur la manière que les individus les mobilisent effectivement en situation. Par exemple, un travailleur peut posséder les mêmes attributs qu'un autre, tout en accomplissant son travail de manière différente, mais tout aussi efficace, selon qu'il utilise plus ou moins tel ou tel attribut. Les définitions, si elles sont liées à une activité, ne sont donc pas pour autant rapportées à une situation.

Les conceptions substantielles de la compétence sont incompatibles avec une perspective réflexive et pragmatiste de l'éthique en ce qu'elles ne permettent pas une réelle prise en compte des situations et des contextes, pas plus que des dimensions sociales de la compétence. L'objectivation ou la rationalisation du travail primée dans ces approches a pour conséquence de générer des descriptions de la compétence attendue qui sont abstraites, étroites et trop simplifiées. On peut alors difficilement prendre en compte toute la complexité des contextes dans lesquels la compétence se met en acte (Delamare Le Deist et Winterton 2005), même si c'est précisément pour cela qu'on l'exploite¹¹³. Et puisque la compétence y est généralement centrée sur l'individu (sur ses attributs, ses qualités, ses comportements), elle se retrouve détachée et perçue comme étant indépendante du contexte (social, organisationnel et lié à la tâche ou à l'activité) et des situations particulières dans laquelle elle s'actualise. Or, une compétence se caractériserait par le fait d'être acquise (d'où l'importance de l'éducation), démontrée (en fonction d'attentes précises), revendiquée (en réponse à un contexte social donné), souhaitée ou prescrite (en lien avec ce qui est collectivement valorisé) (Durand 2006).

¹¹³ L'approche multidimensionnelle s'est imposée progressivement alors que l'on constatait les limites des approches unidimensionnelles, qui sont trop étroites et ne permettent pas de saisir la complexité des contextes.

Selon certains tenants de ces approches, le niveau de compétence est une caractéristique non seulement de la personne, mais aussi du contexte. Mais la compétence elle-même ne serait pas tributaire du contexte (et elle n'influencerait pas le contexte ou la situation), ce qui semble difficilement concevable, ne serait-ce que parce que son apprentissage est un processus éminemment social, son évaluation toujours en lien avec des attentes qui varient selon les contextes, les milieux, les valeurs préconisées, par exemple. Ces approches ne permettent donc pas de tenir suffisamment compte de l'interaction entre l'individu et son environnement ni de la dimension tacite ou invisible du travail (qui constituent pourtant une grande part du travail).

Il en résulte des définitions peu adaptées au contexte social et professionnel dans lequel se situent les organisations et les individus qui y travaillent. Pensons notamment à la tendance à la professionnalisation de nombreux métiers (particulièrement les métiers d'interaction humaine)¹¹⁴ et à la réalité des organisations qui doivent constamment évoluer et innover¹¹⁵. Et l'importance des situations et de la prise en compte du contexte est clairement démontrée par les chercheurs ayant développé les approches dynamiques et relationnelles. Plusieurs auteurs d'horizons disciplinaires et épistémologiques différents (dont Jonnaert (2009), Masciotra et Medzo (2009), Sandberg (2000) pour ne nommer que ceux-là) se prononcent par ailleurs clairement sur la vacuité des séparations artificielles qui caractérisent les approches substantielles de la compétence. Mais au-delà de ces critiques, nous retenons que ces dualismes seront d'autant plus problématiques pour la compétence éthique, puisque l'éthique nous plonge dans toutes ces dimensions affectives, identitaires et motivationnelles, lesquelles sont largement intangibles et implicites en même temps qu'elles sont

¹¹⁴ Piot (2008) critique la notion de compétence, dont la migration, des métiers industriels vers les métiers d'interaction humaine, n'a pas été questionnée, même si des différences fondamentales existent entre ces deux types de métiers. Par ailleurs, la tendance à la professionnalisation est entendue ici au sens où il y a une certaine transformation structurelle (socialement reconnue ou non) d'un métier en profession, ou à tout le moins qu'il y a une évolution notable de la « professionnalité » d'une activité (de l'identité liée à l'activité, du niveau de connaissances, de la spécialisation des savoirs et du rapport à ceux-ci, des techniques plus élaborées, des attentes accrues qui se traduisent en une manière différente de rendre des comptes et de déployer l'autonomie et la responsabilité (Altet et autres (2002), p. 265). Dietrich (2000, p. 9) précise que : « par professionnalisation, nous désignons le processus d'adaptation des acteurs de l'exécution aux mutations technico-organisationnelles. Par « professionnalités », nous entendons la définition de nouveaux métiers ou la transformation des métiers existants sous la pression de ces mutations. Dans les deux cas, il s'agit de favoriser l'émergence et la construction de « nouvelles figures d'acteurs » (Hatchuel 1992, cité dans Dietrich 2000) et de nouveaux ensembles professionnels (Courpasson et Livian 1991, cités dans Dietrich 2000).

¹¹⁵ Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*, Liaisons. Voir aussi : Veltz, P. et Zarifian, P. (1993). « Vers de nouveaux modèles d'organisation ? », *Sociologie du travail*, No. 1, 1993, pp. 3-25 (« L'accélération des progrès techniques jointe à la concurrence internationale, les politiques et les projets d'entreprise peuvent prendre des formes qui sont très sensibles à l'érosion des réalités économiques. Il n'est pas rare, dans de grands groupes internationaux par exemple, que les enjeux financiers mondiaux aient des incidences sur les unités de production locales qui doivent s'adapter rapidement au changement. »)

dépendantes des trajectoires et expériences des individus, en plus d'être au cœur des relations à l'autre, c'est-à-dire à la jonction des deux univers supposés divisés que sont l'individu et le monde (et, donc, l'individu et son travail). Et c'est précisément ces aspects que notre cadre conceptuel devra intégrer, ce qui ne sera possible qu'avec l'approche dynamique de la compétence.

La typologie que nous avons proposée et mobilisée pour distinguer les différentes approches de la compétence prend tout son sens à la lumière des développements sur les présupposés positivistes et dualistes qui caractérisent les approches substantielles. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les approches se distinguent selon qu'elles mettent l'accent sur les personnes ou sur les tâches (le travail), comme si ces deux éléments étaient indépendants l'un de l'autre. Dans le premier cas, on conçoit la compétence comme étant un ensemble de caractéristiques objectives (et mesurables) décrivant ce qu'est ou devrait être un individu compétent (approches cognitives et behavioristes), alors que l'approche fonctionnelle décrit ce que devrait pouvoir faire un individu au travail (sa performance, encore une fois mesurable). Les approches cognitives et behavioristes mettent l'accent sur les attributs associés à une performance supérieure, alors que l'approche fonctionnelle met l'accent sur la performance observable et les tâches : bien que leur point de départ soit différent, toutes deux cherchent en fin de compte à établir les caractéristiques d'une personne compétente (un contenu). Nous avons qualifié ces approches d'unidimensionnelles puisqu'elles mettent chacune l'accent sur une seule dimension de la compétence, à savoir la dimension virtuelle ou potentielle (input) et la dimension effective (outcomes). Les approches multidimensionnelles cherchent elles aussi à décrire la personne compétente à partir d'un ensemble de caractéristiques précises. C'est en cela que les approches interprétatives et dynamiques se distinguent de ces approches : elles conçoivent la compétence comme un processus ou une relation plutôt que comme un contenu (ou un état). Elles se distinguent des autres approches en ce qu'elles « fusionnent » l'individu et le travail autour de l'action, laissant ainsi de côté de nombreuses oppositions jugées stériles ou impraticables (Jonnaert 2009), à commencer par le fameux dualisme performance-compétence. Pour cette raison, l'approche dynamique nous semble être une meilleure entrée pour notre concept de compétence éthique, malgré certaines lacunes importantes auxquelles nous aurons à répondre.

1.4.2 L'APPROCHE DYNAMIQUE

Les approches dynamiques et relationnelles (Le Boterf 1997 ; Zarifian 2001; Sandberg 2000; Jonnaert 2009) tentent de mieux tenir compte de la dimension contextuelle, situationnelle et relationnelle de la compétence. En concevant la compétence comme un processus ou une relation, ces approches fusionnent les dimensions virtuelle (capacités, aptitudes, etc.) et performative (effectuation en situation) de la compétence. La mobilisation et la prise d'initiative sont ainsi au cœur de l'approche dynamique, tandis que la compréhension des situations (leur interprétation) est au cœur de l'approche interprétative. Ce n'est plus la personne compétente qui est alors définie à travers la conception de la compétence, mais « l'agir compétent ».

Ces approches, même si elles permettent de répondre à plusieurs lacunes des approches substantielles, ne sont toutefois pas suffisamment développées, tant du point de vue conceptuel que méthodologique (Jonnaert et autres 2004; Jonnaert 2009). Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre¹¹⁶, les contributions de Jonnaert (2009; 2014) ont permis de bonifier le cadre conceptuel et méthodologique de la compétence. Malgré cela, et même si cette approche fait de plus en plus l'objet d'un consensus stable (Jonnaert 2009; Ayotte-Beaudet 2013) et ne semble pas être incompatible avec une perspective réflexive de l'éthique (Bégin, 2014), elle soulève encore de nombreuses questions, encore plus pour une application à la compétence éthique. En effet, comme nous le verrons dès maintenant, certaines difficultés théoriques demeurent et se traduisent en problèmes pratiques (notamment en ce qui concerne l'évaluation de la compétence et l'élaboration des référentiels¹¹⁷), tant en milieu scolaire (Jonnaert 2009 ; 2014; Crahay 2006) qu'en milieu de travail (Brochier 2002; Dietrich 2005; Haberey-Knuessi et Heeb 2015). Il en résulte un usage problématique de la notion de compétence, et encore plus de la notion de compétence éthique. Dans les faits, l'approche dynamique semble être opérationnalisée à partir des mêmes présupposés rationalistes évoqués par Sandberg (2000), ce qui crée inévitablement des contradictions porteuses de tensions. Si la compétence est un processus dans lequel l'individu mobilise des ressources pour traiter efficacement une situation (toujours singulière) c'est dire qu'elle ne peut se manifester et s'évaluer qu'en situation. Mais l'opérationnalisation de la logique compétences se résume le plus souvent à l'élaboration de

¹¹⁶ Voir la section 1.1.5 Le concept de compétence en éducation.

¹¹⁷ Comme nous l'avons mentionné, les référentiels de compétences constituent le principal, voire le seul instrument du déploiement des démarches compétences dans les organisations. Nous considérons qu'il est fortement probable que la compétence éthique soit appelée à être intégrée dans les référentiels de compétences. D'ailleurs, nous avons pu en relever quelques exemples en introduction (voir également la note 76. Voir également la note 13 et la section 1.1.4)

référentiels de compétences qui se traduisent par l'énumération d'une liste de prérequis établis d'avance et qui ne sont donc pas reliés aux situations (bien qu'elles soient souvent adaptées au moins au contexte de travail). Ainsi, l'efficacité (ou le succès) supposée essentielle pour parler de compétence se résumera souvent à l'atteinte des fins préalablement déterminées (dans le référentiel ou les descriptions de tâches). Et c'est sur cette base que l'on cherchera à mesurer et à évaluer la compétence d'un individu. Plusieurs autres enjeux, notamment du point de vue du langage, sont soulevés par l'utilisation des référentiels, enjeux qui sont exacerbés par les logiques managériales à l'œuvre dans les milieux de travail, ainsi que par le quasi-monopole des référentiels comme outils opérationnels de la compétence. Nous verrons donc, dans la section qui suit, que les difficultés associées à l'approche dynamique résultent de facteurs propres au modèle (les facteurs endogènes) qui sont exacerbés par des facteurs liés aux milieux où il est mis en œuvre (les facteurs exogènes).

1.5 LES ENJEUX THÉORIQUES ET PRATIQUES DU CONCEPT DYNAMIQUE DE LA COMPÉTENCE

1.5.1 FACTEURS ENDOGÈNES

Nous insisterons d'abord sur certaines faiblesses conceptuelles de l'approche dynamique, pour ensuite exposer les difficultés d'ordre méthodologique qui lui sont liées. Ces premiers facteurs endogènes identifiés, nous mettrons ensuite en évidence les difficultés découlant des logiques des milieux où la compétence est exploitée, ce que nous appellerons les facteurs exogènes.

1.5.1.1 LACUNES CONCEPTUELLES DU MODELE DE LA COMPETENCE

Selon Jonnaert et autres (2004), la confusion et l'imprécision dans les définitions (dynamiques) de la compétence contribuent probablement à son usage problématique. Certains présupposés théoriques, tels que l'idée de mobilisation, propres au modèle dynamique se répercutent en effet inévitablement sur l'usage qui en est fait, ou qui peut en être fait, et certains aspects ne sont pas suffisamment développés pour permettre un usage cohérent (par ex. l'idée de réussite ou de succès) du concept de compétence éthique dans les milieux de travail. La faiblesse du cadre théorique entraîne donc un usage polysémique et problématique de la notion de compétence éthique.

Une de ces difficultés tient au fait que, dans l'approche dynamique, la compétence ne recouvre pas l'ensemble des ressources (cognitives et autres) à mobiliser, mais réside plutôt « dans la mobilisation même de ces ressources » (Le Boterf 1994 p. 15). La compétence est alors conçue comme un « savoir-mobiliser », ou un savoir agir et interagir. Certains diront que cette conception est réductrice puisqu'il

s'agirait plutôt de « les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud 1999, cité dans Gottsmann et Delignières 2015, p. 74). Mais si la compétence réside dans la capacité à « mettre en œuvre des ressources en vue de la réussite des actions entreprises » (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017, p. 86), la compétence est-elle alors purement et simplement une capacité à agir?

L'idée d'un savoir-mobiliser pose également question : s'agit-il d'un savoir-mobiliser universel, c'est-à-dire un savoir-mobiliser qui serait à l'œuvre dans n'importe quelle situation et s'appliquerait à n'importe quelle ressource? Ce savoir-mobiliser universel fait-il, ou non, partie de la compétence? S'il en est indépendant, alors il constitue une sorte de métacompétence. Dans le cas contraire, la compétence ne se confond-elle pas avec l'intelligence? (Perrenoud, cité dans Crahay 2006). La question est importante, dans la mesure où cette idée de savoir-mobiliser universel nous ramènerait à la fameuse faculté universelle que Chomsky (1971 [1957]) appelait la compétence linguistique, ou encore à l'intelligence, comme aptitude « à s'adapter aux situations nouvelles, à comprendre et à résoudre certaines difficultés, à donner un sens aux choses qui l'entourent, à agir avec discernement »¹¹⁸. Pourquoi alors parler de compétence si elle est équivalente à l'intelligence? Si la compétence inclut ce savoir-mobiliser universel, alors elle est elle-même une métacompétence, laquelle mobilise des ressources, dont des capacités génériques ou des « métacompétences »¹¹⁹. La compétence serait-elle alors une métacompétence d'un autre ordre qui convoquerait d'autres métacompétences? Est-elle, au contraire, à placer au même niveau que les autres métacompétences, auquel cas la compétence ne serait qu'une métacompétence parmi d'autres? Bref, il semble clair que la compétence, telle qu'elle est actuellement définie, mérite d'être bonifiée sur le plan conceptuel. C'est ce que Jonnaert (2009) a d'ailleurs tenté de faire en proposant une « architecture » de la compétence¹²⁰.

De plus, en tant que savoir-agir ou savoir-mobiliser, la compétence énonce un principe formel : la conduite est conditionnée par le contexte (Haberey-Knuessi et Heeb, 2015, p. 98). On ne précise donc pas de contenu ni de modalité d'action. C'est alors dans l'opérationnalisation du modèle de la

¹¹⁸ Le logiciel Antidote définit l'intelligence comme tel. Dans le Larousse, une définition similaire est donnée : « l'aptitude d'un être humain à s'adapter à une situation, à choisir les moyens d'action en fonction des circonstances » ou encore comme la « qualité de quelqu'un qui manifeste dans un domaine donné un souci de comprendre, de réfléchir, de connaître et qui adapte facilement son comportement à ces finalités ».

¹¹⁹ Certains auteurs distinguent les capacités telles que la réflexivité et l'analyse en les qualifiant de « métacompétences ». Voir à ce sujet la revue de littérature, plus précisément Cheetham et Chivers (1998) et Le Deist et Winterton (2005).

¹²⁰ Voir à ce sujet la section 1.1.5 Le concept de compétence en éducation.

compétence qu'on fixera ces contenus (notamment, voire presque exclusivement, par le biais des référentiels; Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014; Bouteiller et Gilbert 2016, Dietrich 2005; Piot 2008). Ainsi, la compétence, si elle est un savoir-mobiliser des ressources, se décline inévitablement en autant de rubriques que nécessaire pour préciser les ressources – surtout internes — (capacités, attitudes, savoirs, dispositions) que doit pouvoir *mobiliser* une personne dans une situation-type.

À l'évidence, cela implique de posséder ou de démontrer ces savoirs, attitudes, capacités ou dispositions, quand il s'agit de ressources internes, ou d'y avoir accès, quand il s'agit de ressources externes, ce que soulignent d'ailleurs Lacroix, Marchildon et Bégin (2017). Cela implique un certain pouvoir, qui ne dépend pas que de la personne, mais également de causes extérieures à la personne, c'est-à-dire l'environnement, les contraintes organisationnelles en termes de ressources, les modes de gestion, l'organisation du travail, etc. Parmi les ressources à mobiliser, on retrouverait celles qui permettent de lever les obstacles au traitement efficace de la situation (Jonnaert 2009). Il peut s'agir de ressources internes ou externes, mais cela suppose, encore une fois, de posséder, de maîtriser, d'avoir accès ou d'avoir un certain pouvoir sur ces ressources. Si cela peut aisément se concevoir dans une salle de classe, où les situations problèmes et les ressources disponibles sont subordonnées aux fins d'apprentissage, il en va autrement en contexte organisationnel, où elles seront plutôt conditionnées par le rendement ou la profitabilité.¹²¹ Or, peut-on dire d'un professionnel qu'il est moins compétent s'il n'a pas accès aux ressources externes qui favoriseraient ou qui seraient nécessaires à la réussite de sa tâche (ou qui en augmenteraient l'efficacité)? Si un individu ne peut mobiliser les bonnes ressources (p. ex. si elles ne sont pas mises à sa disposition par l'organisation), est-il incompetent? C'est d'ailleurs précisément pour cette raison que l'approche linguistique a choisi de séparer compétence et performance (effectuation) : alors que l'approche linguistique peut

¹²¹ Les objectifs organisationnels ne sont pas subordonnés, ni même coordonnés dans certains cas, à l'apprentissage ou au développement des travailleurs. De plus, les objectifs organisationnels sont prescrits sans pour autant qu'on y subordonne nécessairement une série de moyens pour les atteindre, ce qui n'est pas le cas dans un milieu scolaire, où tout est mis en œuvre pour que l'enfant développe les capacités, habiletés et savoirs nécessaires à la compétence (ce qui est prescrit, même si décontextualisé, n'est pas aussi éloigné de la réalité avec laquelle l'enfant doit composer en classe). Alors qu'en organisation, ce qui est prescrit ne correspond pas nécessairement – loin s'en faut – à la réalité du travail (ces décalages ont été mis en évidence notamment par Yves Clot. Nous y reviendrons dans les pages suivantes). De plus, le programme d'études (étroitement lié au référentiel) est vu comme un moyen pour développer la personne pour la vie, alors que le référentiel de compétences en organisation est plutôt un moyen pour assurer un meilleur rendement. Nous reviendrons sur la question des finalités et des usages des référentiels. Nous devons en effet nous assurer que les finalités et les usages des référentiels sont compatibles avec la finalité de l'éthique. Ce sera d'une importance fondamentale pour notre recherche, puisque cela déterminera en bonne partie les usages possibles pour la compétence éthique.

considérer l'aphasique comme compétent (linguistiquement), l'approche dynamique le jugerait incompétent, puisqu'il ne dispose pas et, donc, ne mobilise pas les ressources nécessaires au traitement efficace de la situation. Si la personne n'est pas dans des conditions lui permettant de faire preuve de compétence dans le traitement d'une situation, on pourrait s'attendre au moins à ce que l'évaluation en tienne compte et, idéalement, servir de justification afin de remédier au manque de ressource.

Et comme s'il s'agit d'un processus, il faut s'interroger sur le moment et la manière dont on doit s'y prendre pour évaluer sa réussite et son succès. Si la compétence suppose le traitement efficace, c'est-à-dire la réussite de l'action posée en situation, alors elle ne peut être évaluée qu'une fois le traitement de la situation achevé (Jonnaert 2009) et, donc, au terme du processus. Cela peut poser problème dans la pratique, là où les situations ne sont pas toujours découpées de manière univoque (contrairement à une « situation-problème » proposée en classe), pas plus qu'elles ne sont facilement assimilables à une « famille » de situations (Crahay 2006)¹²². Qui détermine que la situation est, d'une part, achevée et, d'autre part traitée efficacement? Ces deux conditions vont-elles nécessairement de pair? C'est ce que semble nous dire Jonnaert lorsqu'il affirme que c'est seulement « lorsque le traitement de la situation est terminé et réussi » (Jonnaert 2009, p. 40) que l'on peut juger de l'efficacité du traitement de la situation. On peut aussi s'interroger sur le découpage temporel du processus : si la compétence ne peut être inférée qu'au terme du processus (c.-à-d. une fois la situation traitée avec efficacité), on peut se demander si le traitement de cette situation ne serait pas le point de départ pour en traiter une nouvelle, comme le suppose la logique d'apprentissage et qui ferait de la compétence non pas un processus ayant une fin, mais un processus continu. La notion de situation, comme l'affirment également Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), n'est donc pas suffisamment développée pour que l'on puisse en faire un usage cohérent et pertinent.

De plus, rien n'est dit sur l'évaluation de la pertinence de la combinaison des ressources : comment déterminer la pertinence du tri, de la sélection et de la hiérarchisation – bref, la combinaison, ou l'agencement – des ressources? Quelle part de cet agencement relève de l'intention ou de la contingence? Et qu'en est-il de l'évaluation du processus? En effet, si seul le résultat final compte et est évalué, le cheminement pour y arriver est occulté, et ce, qu'il y ait réussite ou pas. L'approche dynamique, si elle met de l'avant le processus, valorise surtout la production efficace d'un résultat, ce qui soulève la question de l'échec. Si l'approche dynamique reste muette sur le succès, elle l'est tout

¹²² La compétence supposerait de pouvoir remobiliser les mêmes ressources pour le traitement d'une situation « quasi isomorphe » (Jonnaert 2009) et appartenant à la même famille de situations.

autant sur l'échec. On néglige ainsi le fait qu'un échec ou une erreur puisse être une source d'apprentissage et, donc de progrès, ce que d'aucuns pourraient considérer comme un résultat appréciable en soi (d'où l'adage « pas d'erreur, pas d'apprentissage »¹²³). Si la compétence suppose la réussite systématique, cela suppose aussi un résultat attendu, ce qui suppose d'avoir défini cet objectif de manière assez précise¹²⁴, à l'aune duquel la réussite se mesurera. La non-atteinte de l'objectif serait par conséquent considérée comme un échec. Mais choisir de se retirer, de contourner un obstacle, de renoncer, par exemple, ne fait-il pas également partie de la compétence, d'un « agir compétent »? De plus, les objectifs peuvent changer et être redéfinis en cours de route, ce qui rend la question de l'évaluation encore plus délicate. Tout cela est d'autant plus problématique que la compétence éthique serait une compétence complexe (Bégin 2011; 2014) puisque « la complexité requiert plutôt des stratégies de tâtonnements et d'improvisation » (Gottsmann et Delignières 2015, p. 73).

Ces questions sont d'une haute importance puisque le processus étant dynamique, mais surtout largement inconscient (comme le montre la part importante qu'ont le travail « invisible » et les savoirs tacites), il semble extrêmement difficile d'en rendre compte pour les fins souhaitées par les gestionnaires, c'est-à-dire d'évaluer, de former et de sélectionner le personnel. Cette approche n'en demeure pas moins préconisée pour les travailleurs (Le Boterf 2002) et c'est pourquoi il sera essentiel de s'intéresser à sa méthodologie de mise en œuvre.

La présence inévitable de contraintes organisationnelles et l'état de la culture organisationnelle rendent la question de l'agencement efficace des ressources encore plus criante. D'une part, l'organisation, en mettant à disposition certaines ressources plutôt que d'autres, induit des contraintes sur la disponibilité des ressources auxquelles les travailleurs peuvent avoir accès et, donc, peuvent mobiliser. Le choix des ressources disponibles relève des priorités stratégiques, en plus de l'importance qu'ont « le rôle et le poids des modes d'organisation et de division du travail sur la structuration et la modélisation des compétences » (Dietrich 2000, p. 16) dans les organisations). Et la culture de l'organisation peut être source « d'inertie » (Rumelt 1994) et générer des compétences « négatives » (Durand, 2006) : comment alors évaluer des personnes sur leur capacité à combiner des

¹²³ S'il est communément reconnu que les erreurs sont sources d'apprentissage, de nombreux auteurs abordent cette question dans les sciences de l'éducation et plus précisément la pédagogie et la didactique. Voir Reuter, Y. (2013) *Panser l'erreur à l'école*, Québec, Presses Universitaires du Septentrion, 157 pages ; Favre, D. (1995) « Conception de l'erreur et rupture épistémologique », *Revue française de pédagogie*, no. 1, p. 85-94.

¹²⁴ Définir des objectifs de manière claire et univoque est plus particulièrement difficile dans des situations complexes (Gottsmann et Delignières 2015).

ressources qui sont en partie inaccessibles ou inadéquates? Cela peut à l'évidence faire obstacle à une combinaison efficace de ressources, même si, « parmi les ressources convoquées par la compétence il y a aussi celles qui vont permettre au sujet de lever ces contraintes » (Jonnaert 2009, p. 58). S'il s'agit probablement d'un enjeu de moindre importance en milieu scolaire, où les situations et les contraintes sont mieux contrôlées, la présence de ressources qui permettent de lever les obstacles ne va pas de soi en milieu de travail. Et ne pas en tenir compte dans le déploiement de la notion de compétence dans ces milieux aurait des conséquences néfastes, comme nous le verrons à la section suivante, où nous nous intéresserons aux usages et instruments de mise en œuvre de la logique compétence dans les organisations. Et toutes ces critiques posent autant de questions auxquelles l'approche dynamique peut difficilement répondre, ce qui montre bien le caractère insaisissable de la compétence telle qu'elle y est conçue.

Bref, il s'agit d'une compétence formelle (un savoir-mobiliser des ressources plutôt que des ressources comme telles) posant l'exigence de faire en permanence des choix pertinents : pertinence sur laquelle ce modèle reste muet, mais qui repose sur l'efficacité, le succès ou la réussite. Se pose alors la question de la définition du succès et des critères pour le mesurer, *a fortiori* si l'on veut parler de la compétence éthique. Comment détermine-t-on le succès dans le cas du traitement d'une « situation éthique »? Zarifian (2009) nous renvoie aux acteurs, qui doivent définir ce succès avec leur hiérarchie ou dans le cadre d'un débat social. Dans la mesure où la logique compétence est subordonnée à une logique managériale (que nous aborderons plus loin) et soutenue par une instrumentation prescriptive (les référentiels), cet exercice conjoint de définition que nous propose Zarifian semble toutefois difficilement réalisable.

Une grande part de la conception de la compétence (éthique) relève donc de la manière dont elle sera opérationnalisée, via ses conditions de fonctionnement. Parce que c'est par et dans l'usage que la compétence éthique sera qualifiée par les différents acteurs qui la mobiliseront, au-delà d'une définition théorique. C'est pourquoi nous dirons que l'usage requalifie l'objet et c'est dire toute l'importance de la manière dont sera mise en œuvre la démarche et, donc, de la manière dont sera exploité le concept. Or, la méthodologie de mise en œuvre de l'approche dynamique fait émerger des enjeux importants qui ne sont actuellement pas pris en compte dans les définitions de la compétence éthique formulée à partir de l'approche dynamique : les propositions de Bégin (2011a; 2014) se limitent en effet à formuler des recommandations générales ou des mises en garde pour les intervenants alors que celles de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) restent centrées sur la notion de pouvoir.

1.5.1.2 LACUNES METHODOLOGIQUES DU MODELE : L'INSTRUMENTATION ET SON USAGE

Les incohérences méthodologiques liées à l'exploitation de la notion de compétence dans les milieux de travail sont soulignées par de nombreux auteurs, et ce, autant dans les sciences de la gestion et du travail qu'en éducation. Ces incohérences sont évidemment susceptibles d'affecter la manière dont la compétence éthique peut se définir et se développer dans les milieux de travail et doivent être prises en compte. Ainsi, pour plusieurs auteurs (Russ-Eft 1995; Lum 1999; 2013, Bouteiller et Gilbert 2014), ce n'est pas tant la définition de la compétence qui fait problème que la manière dont on l'utilise. Et pour s'entendre sur son utilisation, encore faut-il s'entendre sur le modèle et les finalités de son usage, de même que les méthodes d'opérationnalisation. Nous avons déjà abordé la question des référentiels de compétences dans le milieu de l'éducation. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux enjeux associés aux référentiels dans les milieux de travail, puisque, comme l'avons déjà mentionné, ce sont les principaux (et souvent les seuls) instruments de mise en œuvre des démarches compétences dans les organisations.

D'abord, toute démarche compétences nécessite « le repérage, la définition et la mise en forme des compétences. Celui-ci se concrétise par la rédaction d'un référentiel » (Oiry et Sulzer 2002). La mise en œuvre du modèle dynamique de la compétence (comme pour toutes les autres approches de la compétence) suppose par conséquent la rédaction d'un référentiel de compétences, dans lequel on cherchera à identifier les ressources requises pour « l'agir compétent ». Deux méthodes sont souvent mises en contraste : une méthode inductive, faisant notamment appel à l'analyse de l'activité, et une méthode plus déductive, faisant appel à des dictionnaires de compétences¹²⁵ à partir desquels sont sélectionnées les ressources (internes) requises. Le modèle dynamique supposerait, en principe, une méthodologie inductive puisque la compétence y est conçue comme un savoir-mobiliser des ressources en situation, et non pas comme les ressources elles-mêmes. En tant que compétence formelle, donc, il devient évident que ce n'est qu'en fonction d'un contexte que ces ressources peuvent être définies. Et comme la combinaison des ressources variera d'une personne à l'autre et d'une situation à l'autre, l'analyse de l'activité serait plus à même de faire ressortir les ressources à mobiliser en contexte (contrairement à un dictionnaire de compétences). Or, les dictionnaires de compétences (méthode déductive) sont davantage utilisés en raison de leur commodité : l'élaboration des référentiels est alors plus rapide et moins coûteuse (Bouteiller et Gilbert 2016). Cette méthode fait appel à des compétences génériques et, donc, transférables d'un contexte à l'autre. Autrement dit,

¹²⁵ Nous avons déjà décrit brièvement cette méthodologie déductive. Voir la note 11.

ces compétences sont décontextualisées et abstraites, au sens où elles ne sont pas rapportées à une situation particulière ni au contexte organisationnel. Dans les deux cas, on rencontre deux obstacles fondamentaux : le langage et le travail, qui ne sont ni l'un ni l'autre univoques.

Le référentiel de compétences se présente pourtant comme un outil univoque, neutre et objectif pour gérer les compétences. En effet, nous avons déjà souligné qu'en contexte organisationnel, le référentiel est le plus souvent développé pour répondre aux besoins des fonctions de gestion des ressources humaines, notamment l'évaluation et la sélection du personnel, la gestion des performances, la classification des emplois et la politique de rémunération, de même que l'identification des besoins de formation pour ne nommer que les plus importants (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014). De manière plus générale, rappelons également que le référentiel de compétences remplit trois fonctions (Piot 2008) : pour l'apprenant/le travailleur qui construit ses compétences, le référentiel constitue un guide et une série d'objectifs lui permettant d'obtenir une reconnaissance ou de le guider dans son agir professionnel; pour le formateur, le référentiel permet d'orienter, de structurer et de rationaliser la formation pour transformer l'apprenant en lui fournissant un cadre d'évaluation dont on présume de la justesse, de la transparence et de l'objectivité. Le référentiel est également très utile à l'employeur en ce qu'il lui offre un outil « objectif » pour évaluer et sélectionner les personnes; il se présente enfin comme un outil « d'explicitation claire et univoque » des compétences, ce qui lui conférerait l'objectivité et la légitimité nécessaires à l'évaluation, à la sélection et à la dotation.¹²⁶ Or le langage n'est pas univoque, bien au contraire. Par conséquent, ceux qui conçoivent les référentiels cherchent souvent à préciser davantage les différentes caractéristiques et composantes des compétences contenues dans le référentiel (Oiry et Sulzer 2002; Lum 2013). Mais plutôt que de faire disparaître le caractère équivoque du langage, cette recherche de précision aurait plutôt tendance à alourdir les référentiels et leur usage (Oiry et Sulzer 2002, p. 33)¹²⁷ : il multiplie, en fait, les possibilités d'interprétations,

¹²⁶ Selon Sulzer (1999 : 58), on obtient alors une justification rationnelle pour des jugements subjectifs, on fournit les moyens de justification des décisions des responsables « en les rationalisant, non plus *a posteriori*, mais *a priori* dès lors que ladite notion est constituée en catégorie d'analyse, et par là même en critère potentiel de différenciation ».

¹²⁷ Les auteurs font référence aux travaux en sociologie de Valérie Boussard (1999). Selon cette thèse, chaque mot est indexical au sens où « deux personnes peuvent systématiquement en donner deux définitions différentes ». Ainsi, plus les énoncés de compétence sont longs et précis, plus il y a de manières différentes de les interpréter, alourdissant du coup l'utilisation des référentiels. Sans vouloir généraliser cette thèse (qui s'applique aux indicateurs de gestion) à tout type d'énoncé normatif – ce qui serait pour le moins discutable –, retenons que la recherche de précision a tendance à diminuer la portée des énoncés, ce qui conduit souvent à

parmi lesquelles on privilégie généralement celle de l'évaluateur. Si les significations données par les concepteurs, les évaluateurs, les gestionnaires et les travailleurs peuvent être différentes, voire divergentes, il est clair que la forme et le contenu du référentiel reflètent essentiellement les intérêts de ses concepteurs (Oiry et Sulzer 2002), alors que son interprétation relève de la prérogative de l'évaluateur (le gestionnaire) : il n'est donc ni neutre, ni objectif, ni univoque¹²⁸. L'exploitation de la compétence par son principal instrument, le référentiel, soulève donc d'emblée une tension éthique dès lors que le référentiel sert de fondement pour l'évaluation et la sélection des individus. Nous pourrions arguer que l'intérêt des méthodes inductives et participatives est justement de dépasser ces limites liées au langage.

Mais outre cette première difficulté découlant du rôle attribué au référentiel de compétences dans les organisations, il nous faut souligner que la clarification du langage n'épuise pas le travail, tant s'en faut : les travaux en ergonomie ont d'ailleurs mis en évidence l'écart quasi irréductible entre le travail prescrit et le travail réellement effectué, entre l'activité réelle et le réel de l'activité (Clot 2008). Le travail réel suppose en effet un ensemble de facteurs sous-jacents qu'il est difficile, voire impossible de saisir (Oiry et Sulzer 2002) par le seul langage. Ces auteurs, en faisant référence aux travaux d'Yves Clot, soulignent que « l'analyse de ce qui sous-tend la réalisation (de) l'activité » est encore plus problématique : « l'intentionnalité du sujet et la dimension collective du travail ne peuvent plus être considérées comme la simple mise en œuvre de capacités dont découlerait mécaniquement l'acte productif ». Il faudrait alors pousser l'analyse de l'activité pour tenir compte de « non seulement ce qu'on fait, mais tout autant ce qu'on ne peut pas faire, qu'on voudrait faire, qu'on aurait pu faire... » (Clot 1998, cité dans Oiry et Sulzer 2002, p. 34), tant et si bien que « l'horizon méthodologique de la mise en correspondance activité/compétences [...] semble s'éloigner au fur et à mesure que les chercheurs semblent s'en approcher » (p. 34).

Tout cela met en lumière l'écart entre ce qu'est censé être un référentiel de compétences, c'est-à-dire neutre, univoque et objectif, et ce qu'il peut être en réalité (Oiry et Sulzer 2002). Cela, sans compter que l'approche dynamique supposerait logiquement un usage dynamique, ce que permet difficilement un référentiel listant des éléments abstraits ou décontextualisés. Et, comme nous venons de le souligner, même lorsque les référentiels se fondent sur une analyse du travail (méthode

en augmenter le nombre (de manière à augmenter la portée du référentiel) et, donc, à alourdir le contexte d'interprétation.

¹²⁸ Cette difficulté liée aux limites du langage est soulignée également par Lum (2013) et Sandberg (2000).

inductive), le lien entre l'analyse du travail et l'évaluation du travail demeure extrêmement complexe, ce qui met en doute la validité des référentiels utilisés pour évaluer le travail ou la performance d'une personne. Nous pouvons donc affirmer que les référentiels sont insuffisants pour assurer un déploiement efficace de la compétence dans les milieux de travail. Ils sont également contre-productifs lorsqu'ils sont ancrés dans une logique managériale positiviste.

Le référentiel contient donc une série d'énoncés non univoques qui ne peut qu'être partielle et partielle, mais que l'on suppose, au moins implicitement, comme recouvrant l'éventail des possibilités d'actions et de conduite à adopter pour effectuer le travail prescrit de manière compétente. Dans la mesure où l'on souhaite intégrer la compétence éthique dans un référentiel de compétences, cela pose un problème d'autant plus important que les définitions produites dans les référentiels de compétences sont décontextualisées (transversales et « neutres ») et objectivées (mesurables et observables), tandis que l'éthique renvoie à des situations spécifiques. Cela conduit à l'exclusion de dimensions pourtant essentielles de la compétence, encore plus de la compétence éthique. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, on a tendance à privilégier les manifestations tangibles, mesurables et observables de la compétence, négligeant ainsi ses dimensions intangibles ou difficilement mesurables et observables hors des situations comme telles. L'objectivation des démarches compétences dans les milieux de travail génère donc des définitions réductrices en ce qu'elle tend à exclure les aspects intangibles de la compétence ou du travail : c'est donc exclure la dimension des rapports à l'autre, celle des interactions et des évaluations socioaffectives.

[Les dimensions] affectives, conflictuelles, du pouvoir et des enjeux identitaires semblent très facilement occultées, alors qu'elles sont centrales dans les métiers de la relation humaine [...]; elles ne sont pas solubles dans une approche par les compétences. Comme celle-ci est dominante, elle provoque leur mise à l'écart (Haberey-Knuessi et Heeb, 2015 : 15).

Or, si elles sont centrales dans ces métiers, elles sont également centrales pour ceux qui réfléchissent l'éthique, laquelle suppose justement une réflexion critique sur les normes, les valeurs et les cadres sociaux existants, de même que pour ceux qui théorisent la compétence éthique, qui suppose une sensibilité et un « savoir-interagir » avec autrui¹²⁹. Comment alors prétendre à une évaluation

¹²⁹ Selon Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), interagir avec autrui (d'où l'importance de la capacité d'interaction dialogique) est une dimension fondamentale de la compétence éthique, tout comme l'est la considération des autres (Bégin, 2014).

légitime de la compétence éthique si cette évaluation est fondée sur un outil ne permettant pas de prendre en compte l'essentiel de ce qu'est la compétence éthique?

Le caractère forcément réducteur de ce type de référentiel, censé légitimer l'évaluation et la sélection des personnes (entre autres choses) devrait donc interpeller les intervenants appelés à en faire usage, *a fortiori* si l'on y intègre la compétence éthique. Il ne s'agit pas là que de difficultés théoriques ou méthodologiques. Les difficultés concernent également des enjeux éthiques, dès lors que l'on utilise le référentiel de compétences comme instrument de sélection et d'évaluation. Ces difficultés doivent donc être prises en compte, à plus forte raison si l'on traite de la compétence éthique. Ces quelques tensions que nous venons d'évoquer sont par ailleurs exacerbées par la logique managériale qui prévaut dans l'utilisation des référentiels, laquelle logique insiste sur le contrôle des comportements, la performance et l'évaluation quantitative de cette performance.

Bref, dans l'usage, on constate que le modèle de la compétence dynamique se concrétise par des référentiels de compétences où l'on décline, les ressources (souvent essentiellement internes) qui sont requises pour accomplir efficacement son travail. On aboutit souvent à une série « d'être capable » et de règles d'action qui implique, malgré le caractère « ouvert » du modèle, une normalisation implicite des comportements (puisqu'elle se concrétise dans le référentiel de compétences et éventuellement dans les descriptions d'emploi, les bilans d'évaluation et les programmes de formation). Il en résulte donc une série de prescriptions fixées menant plus ou moins implicitement à des standards de comportements, servant à l'évaluation des personnes pour satisfaire les objectifs organisationnels, le plus souvent dans une rationalité instrumentale limitée (Haberey-Knuessi et Heeb 2015). Une telle gestion de la compétence implique une « vision réductrice des relations organisationnelles : [elle] postule implicitement que “les règles suffisent à définir les joueurs” [...] » (Dietrich 2002, p. 11).

Cette rationalité instrumentale limitée est associée à ce que certains appellent la « logique managériale », ou « philosophie gestionnaire »¹³⁰, laquelle est dominante dans les organisations. Cette logique exacerbe les facteurs endogènes évoqués plus haut, dans la mesure où elle suppose un point de vue rationaliste, objectivant et subordonné aux impératifs économiques de productivité.

¹³⁰ Voir la note 81.

1.5.2 FACTEURS EXOGÈNES : LA LOGIQUE MANAGÉRIALE EXISTANTE

Étant donné l'étendue de la logique compétences présente dans les organisations, il est permis de penser que la compétence éthique est appelée à être intégrée dans les pratiques existantes, c'est-à-dire dans les « démarches compétences », ou « logique compétences » existantes, lesquelles s'inscrivent essentiellement dans une perspective managériale, rationaliste et générique. Or cette logique est porteuse de nombreuses tensions, voire d'incompatibilités avec une approche réflexive de l'éthique.

Les définitions proposées dans un paradigme managérial varient selon que l'on cherche à décrire, expliquer ou évaluer les personnes ou activités; elles s'inscrivent dans le cadre d'une technique de gestion au service d'objectifs de rationalisation. Si l'intérêt a d'abord été stratégique¹³¹, il s'agit aussi, et surtout, d'un souci d'efficacité ou d'équité : on cherche à mieux évaluer et sélectionner les personnes et maximiser leurs apprentissages, de même qu'à les évaluer sur la base de leurs mérites, à partir de critères « objectifs » et, donc, impartiaux et transparents.

Les référentiels de compétences sont, dans ce contexte, privilégiés et justifiés par un « paradigme de la maîtrise et du contrôle » (Haberey-Knuessi et Heeb, 2015, p. 15). Michel Parlier montre d'ailleurs très bien comment la notion de compétence est subordonnée aux objectifs poursuivis en gestion :

« cette notion doit nous servir à faire évoluer les pratiques de gestion, à renforcer l'efficacité des équipes, à modifier l'organisation dans le sens d'une plus grande capacité de flexibilité [...] ce qui est recherché ici, c'est la mise en efficacité des salariés; laquelle peut être améliorée grâce à la notion de compétence qui doit permettre [...] » (Minet, Parlier, De Witte 1994, p. 95).

Ainsi, les démarches compétences visent principalement l'élaboration d'un référentiel de compétences porteur d'exigences précises en matière de connaissances à assimiler, d'habiletés à maîtriser et de comportements à privilégier pour atteindre les objectifs de rendement organisationnels (bref, un nouvel ensemble de normes à appliquer pour atteindre un idéal fixé d'avance). La notion de compétence, souvent définie comme une addition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (approche multidimensionnelle), ou encore comme l'ensemble des caractéristiques psychosociales individuelles associées à une performance supérieure (approche behavioriste), sert donc surtout des objectifs de productivité et sert à justifier rationnellement des jugements subjectifs.

¹³¹ Le management stratégique a investi la notion de compétence dans les années 1980, en réponse au courant de l'analyse stratégique de l'entreprise amorcé entre autres par Porter; dans les années 1990, c'est la notion de compétences-clés de Prahalad et Hamel qui a fortement contribué à l'intérêt de la gestion pour les approches par compétences. Voir à ce sujet la revue de littérature.

En parlant des savoir-être, Sulzer (1999) émet d'ailleurs l'hypothèse que « l'usage de cette notion se comprend peut-être par les moyens de justification qu'elle fournit aux décisions des responsables en les rationalisant, non plus *a posteriori*, mais *a priori* dès lors que ladite notion est constituée en catégorie d'analyse, et par là même en critère potentiel de différenciation » (p. 58). Elle se transforme alors en « instrument de domination », pour reprendre les mots de Sulzer, plutôt qu'en instrument de capacitation. Toujours selon Sulzer (1999), cela serait rendu possible par l'imprécision, la confusion et la pluralité des contextes d'usages de la notion et risque d'introduire des « comportements de conformité sociale n'ayant qu'un lointain rapport avec l'exercice d'une activité professionnelle » (p. 52, 58).

Cette objectivation du travail, si alléchante qu'elle soit en tant qu'outil de gestion ¹³², est problématique à plusieurs égards : nous avons vu qu'elle conduit à négliger les savoirs informels ou implicites (Dietrich, 2000) et à mettre l'accent sur les manifestations tangibles, mesurables et observables. Or, le travail prescrit correspond rarement au travail réel, en partie parce que les aspects intangibles du travail sont difficiles à saisir. Le travail réel suppose en outre tout un ensemble de facteurs sous-jacents qu'il est difficile, voire impossible de saisir (Oiry et Sulzer, 2002), tandis que les référentiels de compétences reposent sur une description objectivée du travail et des caractéristiques que devraient posséder les travailleurs. Il en résulte une définition de la compétence attendue qui est partielle et partiale, voire superficielle, mais qui n'en demeure pas moins un instrument d'évaluation et de contrôle des comportements attendus, ce qui implique un contrôle des personnes au sein des organisations.

Comme nous l'avons vu, les référentiels de compétences sont d'abord conçus et mobilisés pour répondre aux besoins de la fonction de gestion des ressources humaines au sein des milieux de travail, où il s'agit presque toujours « de prévoir, de prescrire, de standardiser et de contrôler » (de Terssac, Dubois, cités dans Dietrich 2000, p. 9). Ils sont, en ce sens, subordonnés à une logique où l'efficacité, la productivité et la performance priment sur tous les autres facteurs pouvant être pris en considération dans la gestion, avec, comme présumé, que la performance individuelle contribue directement à la performance collective ou organisationnelle (Le Diest et Winterton, 2005; Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014). Le référentiel de compétences répond à cette logique managériale en étant l'instrument de prédiction, de standardisation, de prescription et de contrôle de la performance

¹³² L'usage de la compétence dans la gestion (des ressources humaines) concerne la formation, le recrutement, la rémunération, la gestion des carrières, etc. (Dejoux C. (2008), « La gestion des compétences : un processus unique face à des enjeux et des motivations variés », in Dupuich-Rabasse F., *Management et gestion des compétences*, L'Harmattan, p. 109-130.)

et du rendement individuels. Dans cette logique de rationalisation, la compétence (et, donc, la compétence éthique) devient un instrument de régulation des comportements au service d'une « philosophie gestionnaire » : il vise avant tout à satisfaire les objectifs de rendement organisationnel ou de gains de productivité et, donc, les intérêts économiques (Dietrich 2000, p. 6). De plus, dans la mesure où les « préoccupations des dirigeants [...] sont centrées sur la mesure et la réduction des écarts autour d'instruments de gestion, à la fois médiateur d'intérêts économiques et prescripteurs de conduites » (Bouteiller et Gilbert 2016, p. 241), la gestion des compétences et son principal instrument, le référentiel, s'inscrivent essentiellement dans une logique de contrôle des comportements pour assurer la productivité. La compétence introduit ainsi une obligation de résultat, en plus d'une obligation de moyens (Grimand 2004). Et ces résultats sont plus ou moins bien définis dans cet outil prescriptif qu'est le référentiel de compétences, qui prend alors la forme d'un ensemble d'objectifs et de comportements devant être adoptés par les travailleurs pour qu'ils puissent être considérés compétents et efficaces. Cela implique qu'ils doivent non seulement être conformes (obligation de moyen) à ce qui est attendu d'eux, mais qu'ils sont aussi responsables de la réussite (obligation de résultat) du travail attendu d'eux. Ils doivent donc innover, mais dans des limites toujours plus étroites et fixées par l'organisation en fonction d'une logique de rendement. Et cela, tout en étant individuellement (plutôt que collectivement) responsables du résultat. Ce dernier étant valorisé dans l'approche dynamique de la compétence, la logique managériale à laquelle elle répond en accentuera les effets pervers (objectivation, standardisation du travail, modes de gestions individualisés, etc.). Et comme il s'agit d'une compétence formelle, qui n'énonce pas de contenu a priori, c'est dans la mise en œuvre de leurs tâches en milieu de travail que seront définis les éléments qui la constituent. La logique managériale véhiculée dans les milieux de travail amènera alors à déterminer et prescrire les éléments de compétence devant être démontrés, ce qui prendra la forme d'une série d'objectifs et de comportements prescrits auxquels les individus devront se conformer. Ces objectifs représenteront autant de moyens obligés pour atteindre les résultats attendus, ces derniers n'étant jamais remis en question puisque toujours assujettis à la rationalité économique.

Dans ce contexte, la compétence éthique risque de devenir un instrument de contrôle et de normalisation aux fins d'efficacité organisationnelle, laquelle est le plus souvent réduite à des questions de rendement et de productivité comme nous l'avons évoqué un peu plus tôt. Puisque cette finalité n'est que rarement ou même jamais remise en question, la réelle prise en compte de plusieurs enjeux collectifs ou individuels — ce qui supposerait qu'ils ne soient pas subordonnés à une logique

économique et que la dimension éthique puisse être véritablement prise en compte — devient difficile, voire impossible¹³³.

S'il s'agit là d'une des dimensions essentielles de l'éthique réflexive (Lacroix, 2011a), la tension et la contradiction entre la compétence éthique et la logique sous-jacente aux intentions d'usage et aux visées des référentiels de compétences sont évidentes. En effet, comme le référentiel de compétences est la plupart du temps le principal, voire le seul instrument de gestion des compétences, et qu'il s'inscrit en outre dans une logique managériale de contrôle des comportements, la gestion des compétences tend à se réduire à la gestion des comportements des employés, ce qui implique de s'assurer, comme nous l'avons déjà mentionné, que ces employés adopteront des comportements conformes aux normes et aux valeurs organisationnelles. Cela suppose une tension évidente avec les visées de l'éthique réflexive, qui suppose une réflexion critique sur les comportements, les normes, les valeurs et les cadres existants et où l'on cherchera à ancrer le sujet ou l'agent moral dans les situations afin qu'il puisse être à même de définir l'action à entreprendre, sur la base de valeurs partagées, en tenant compte des intérêts des différents groupes impliqués (l'intérêt économique étant un intérêt parmi d'autres). La prise en compte du contexte y est essentielle, tout comme le dialogue, puisque le sens est constamment à construire et reconstruire en situation. Il n'a donc pas à être donné ou fixé dans une « philosophie gestionnaire », subordonnée à l'intérêt économique, ni ne le peut.

De plus, parce que cette conception de l'éthique accorde une place centrale à la réflexivité (Bégin, 2014), elle est étroitement liée à l'idée de « capacitation » (Arnoud et Falzon 2013)¹³⁴, ou de pouvoir d'agir (Fernagu Oudet, 2012) ». En effet, cette idée de capacitation, sur laquelle nous reviendrons aux chapitres suivants, est une visée essentielle de l'apprentissage de l'éthique (Aiguier 2017). Elle semble donc à ce titre incontournable pour penser la compétence éthique et, donc, les dispositifs

¹³³ On peut penser, notamment, aux nombreux exemples où les conséquences d'une décision sur des personnes ou groupes de personnes n'ont pas été suffisamment prises en compte par les décideurs (les enjeux de productivité ou de rentabilité étant omniprésents). Comme le mentionne Bégin (2014 : 204-206), plusieurs cas ont été documentés et analysés pour mettre en lumière les facteurs qui empêchent les décideurs de percevoir la dimension éthique des événements ou des situations auxquels ils font face (le cas de l'effondrement du viaduc de la Concorde en constitue un bon exemple). D'autres chercheurs et intervenants soulignent aussi les effets délétères de la financiarisation de l'économie sur les travailleurs (Girard 2009) et sur les choix collectifs (Lacroix 2009). Par ailleurs, certains qualifient cette dynamique d'injonction paradoxale (Grimand 2016) ; des auteurs comme De Gaulejac parlent de capitalisme paradoxant (voir Gaulejac V. (de) (2011). Travail, les raisons de la colère, Le Seuil, Paris. et Gaulejac V. (de), Hanique F. (2015). Le Capitalisme paradoxant, un système qui rend fou, Le Seuil, Paris).

¹³⁴ Au sens de développement de la personne, de progrès, d'amélioration ou d'élargissement des possibilités, de réussite.

visant à la développer ou la favoriser. Or, la logique managériale, axée sur la productivité et le contrôle, est difficilement réconciliable avec cette visée (Brochier 2002; Falzon 2013; Minet 2016) de capacitation, laquelle implique, notamment, la création d'un environnement capacitant permettant l'apprentissage, l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle des employés sur leur travail (Arnoud et Falzon, 2013)¹³⁵. Cette tension entre l'actualisation et le développement de cette compétence et la visée de l'outil ou du dispositif censé la favoriser n'est donc pas sans conséquence : en favorisant l'adoption de comportements de conformité, l'usage des référentiels est, au mieux, contre-productif et, au pire, néfaste pour le développement et l'apprentissage de la compétence éthique en contexte organisationnel.

Outre les tensions ou contradictions que nous venons d'évoquer, mentionnons en terminant que le choix de l'outil – le référentiel – comme un instrument de régulation et de contrôle, est discutable. Il s'agit peut-être d'une difficulté méthodologique propre au modèle (facteur endogène), mais tout de même étroitement associée à la logique managériale, faisant du référentiel un outil de contrôle des comportements. En établissant une norme et un idéal à atteindre, lesquels sont alors définis *a priori* par une autorité externe à la personne (par exemple, les profils de compétences énonçant des objectifs à atteindre, des standards et des comportements à adopter), toute la logique compétence repose sur la supposition que les personnes, une fois informées, se conformeront à la norme. Or, un consensus se forme de plus en plus parmi les intervenants en éthique pour affirmer qu'une approche basée principalement sur les normes et une conception de l'éthique axée sur la conformité posent problème et ne semblent pas donner de résultats¹³⁶, sans compter que les approches de gestion axées sur des logiques linéaires, rationnelles et prescriptives ont montré leur incapacité à prendre en compte la complexité et les phénomènes émergents dans les dynamiques organisationnelles (Bruhart et autres (2018) qui ont dominé le domaine de la gestion. Et dans un contexte où la production de normes, règles, politiques et directives est déjà abondante, l'ajout d'une autre norme semble non seulement superflu et vain, mais contre-productif. Cela a notamment pour effet d'alourdir le contexte d'interprétation des situations plutôt que d'aider la personne à s'y retrouver ou de l'habiliter à réfléchir ces situations pour construire la réponse appropriée avec les acteurs concernés. De plus, si

¹³⁵ Sulzer, en parlant des « savoir-être » affirme même que la compétence se transforme en « instrument de domination », en ce qu'elle fournit une justification rationnelle pour des jugements subjectifs, c'est-à-dire des moyens de justification des décisions des responsables « en les rationalisant, non plus *a posteriori*, mais *a priori* dès lors que ladite notion est constituée en catégorie d'analyse, et par là même en critère potentiel de différenciation » (Sulzer, 1999).

¹³⁶ Nous avons abordé cette question dans notre introduction. Voir les notes 4 et 9.

une norme (qui évalue justement le niveau de compétence éthique de la personne) s'ajoute sans qu'il ne soit possible de la questionner – c'est le cas lorsqu'une personne se fait évaluer par un agent de dotation ou son supérieur – qui est imposée par une autorité externe et pour laquelle les personnes concernées n'ont pas participé à la production, les probabilités qu'elle soit jugée légitime et donc acceptée et actualisée dans l'action sont assez faibles¹³⁷, alors que les probabilités qu'elle entre en conflit avec d'autres normes augmentent. Cette situation engendre d'autres enjeux et dilemmes éthiques (par exemple lorsque deux règles se contredisent), ce qui rend la position du travailleur intenable à long terme : non seulement cela risque-t-il fort bien de rendre l'atteinte de cet idéal que serait la compétence éthique impossible, mais on ne permet pas la remise en question de cet idéal ni la résolution des tensions de valeurs qu'il sous-tend. C'est bien pour cela que Girard (2009) parle de souffrance au travail. Encore une fois, on en revient à l'usage de la compétence éthique, qui la transforme en un « pouvoir sur » les personnes plutôt qu'un « pouvoir de » ou un « pouvoir-faire » ou une « puissance d'agir », ce qui est incompatible avec la conception de l'éthique réflexive, qui cherche à rendre possible une plus grande réflexion sur les comportements, les valeurs, et les normes dans les situations. On pourrait également affirmer qu'elle est incompatible avec les tendances à la professionnalisation ¹³⁸ que connaissent plusieurs disciplines (comme dans la police, en administration publique, en enseignement ou dans le domaine de la santé), professionnalisation qui exige une autonomie de jugement et des responsabilités accrues, ce qui interpelle d'autant plus la question de la compétence éthique dans les organisations.

Finalement, on sait que l'objectivation des approches de la compétence en milieu organisationnel est réductrice en ce qu'elle tend à exclure les aspects intangibles de la compétence ou du travail : c'est donc exclure la dimension des rapports à l'autre, celle des interactions, des évaluations socioaffectives, du pouvoir et des enjeux identitaires. Ces dimensions, aussi essentielles à l'éthique réflexive que pour les « métiers de la relation humaine » (Haberey-Knuessi et Heeb 2015, p. 15) ne surgissent que dans les rapports à autrui, dans la réciprocité : comment alors peut-on prétendre qu'une personne peut à elle seule être porteuse de compétence éthique? C'est en effet ce que

¹³⁷ Merck et Sutter (2009, p. 55) ont défendu et démontré empiriquement leur hypothèse pour comprendre les phénomènes de « rejet » des instruments de gestion de compétences dans les entreprises : « de tels rejets par les utilisateurs (l'évaluateur/l'évalué) sont dus à des conflits idéologiques et représentationnels avec les concepteurs et/ou prescripteurs : l'idéologie relative à la compétence au travail, insufflée dans les instruments de gestion des compétences par les prescripteurs ou concepteurs (supposés experts, donc penseurs d'instrument de gestion), et par nature rattachée à une formation, une culture ou école de pensée, voire un type d'entreprise. La représentation sociale « compétence », telle qu'elle est formée de manière cognitive au sein des groupes sociaux constitutifs des entreprises et intériorisée par les acteurs évaluateurs/évalués [...] ».

¹³⁸ Voir la note 114.

supposent, plus ou moins implicitement, les différents modèles de compétences et leur usage : la compétence est presque toujours conçue comme un attribut ou une propriété individuelle, rarement comme pouvant être portée par des groupes ou des collectifs (Ayotte-Beaudet 2013). C'est aussi ce que suppose cette logique managériale qui sous-tend l'usage des référentiels de compétences et que nous avons déjà évoquée : puisque la performance individuelle contribue directement à la performance collective, la mesure et le contrôle des performances individuelles passent par des pratiques de gestion « individualisées » (Perez 2014) censées améliorer l'équité et l'adaptabilité et, du même fait, augmenter la productivité organisationnelle. Or n'évaluer que la performance individuelle des employés, c'est négliger toute la dimension collective et contingente de cette performance et plus précisément des actions et des décisions des employés et des gestionnaires (Journé 2012) : un employé n'est jamais compétent en dehors d'une situation qui permet, favorise ou empêche l'actualisation de ses compétences, ce qui inclut, par exemple, le niveau de compétence des autres acteurs organisationnels avec qui il doit interagir dans le cadre de son travail. C'est donc dire toute l'importance qui devrait être accordée aux conditions ou facteurs organisationnels, techniques et sociaux (Villemain et Lémonie 2014) qui facilitent ou entravent l'actualisation de la compétence éthique.

Bref, l'usage de la compétence dans les organisations induit une conception et une compréhension implicites de celle-ci, et plus particulièrement de la compétence éthique. Il en résulte des enjeux – sociaux, éthiques, professionnels, organisationnels — qu'on ne peut ignorer, mais qui, à l'heure actuelle, ne semblent pas véritablement pris en considération dans les modèles et définitions existantes. C'est ce qui nous amène maintenant à revenir sur les hypothèses de départ que nous avons formulées en introduction.

1.6 L'ÉTHIQUE À LA RENCONTRE DE LA COMPÉTENCE : UN ANCRAGE PRAGMATISTE POUR PENSER LE DÉPLOIEMENT DE LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE

Les recherches dont nous avons rendu compte nous ont permis de constater que l'approche dynamique de la compétence fait de plus en plus consensus dans les milieux académiques et les milieux de l'éducation. Cette approche semble être prometteuse en ce qu'elle serait compatible avec une perspective réflexive de l'éthique (Bégin 2014; Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) et qu'elle permettrait de combler plusieurs des lacunes associées aux autres approches que nous avons qualifiées de substantielles dans la typologie proposée au chapitre précédent. En ce sens, nous avons en partie répondu au premier questionnement que nous avons formulé en introduction lorsque nous nous interrogeons sur la conception de la compétence pouvant être mobilisée pour penser la compétence éthique. Il fallait, pour répondre à cette question, effectuer une revue de littérature la plus large possible, de façon à comprendre les tenants et aboutissants des différentes conceptualisations de la compétence. Nous en avons fait émerger une typologie distinguant les approches relationnelles ou dynamiques des approches substantielles. Et puisque ces dernières approches font l'objet de critiques considérables, tout en étant incompatibles avec une conception réflexive de l'éthique, nous avons orienté nos recherches sur les approches relationnelles et dynamiques. C'est ce qui nous a permis de recentrer notre problématique, ce que nous avons fait dans le présent chapitre en mettant en évidence les lacunes de l'approche dynamique. Nous avons vu que malgré le fait qu'elle fasse l'objet d'un consensus de plus en plus large, elle n'est toutefois pas suffisamment développée, tant du point de vue théorique que méthodologique, pour satisfaire aux exigences imposées par l'évaluation et l'enseignement de la compétence éthique. À ces facteurs propres au modèle (facteurs endogènes) s'ajoutent les écueils liés au paradigme managérial dans lequel cette approche est exploitée (les facteurs exogènes).

L'approche dynamique est donc porteuse de tensions et contradictions importantes, exacerbées par les caractéristiques du milieu dans lequel on souhaite utiliser la notion. Les démarches compétences, même avec une conception dynamique de la compétence, ne se posent donc pas d'emblée comme le modèle idéal pour penser et opérationnaliser la notion de compétence éthique en milieu de travail. En effet, si cette approche est probablement cohérente avec les besoins et les finalités des milieux où elles sont mises en œuvre (Delobbe, Gilbert et Le Boudelaire 2014), elle reste généralement subordonnée à une logique managériale dont les finalités apparaissent incompatibles avec les visées de l'éthique réflexive. La logique compétence étant en effet le plus souvent un outil de rationalisation répondant à la logique managériale, elle ne peut alors permettre le développement d'une véritable

réflexion critique. En même temps, la logique compétence, par ses faiblesses conceptuelles et méthodologiques, semble répondre *de* la logique managériale, au sens où elle en garantit le maintien. Comment alors intégrer, opérationnaliser, déployer la notion de compétence éthique? Pour le moment, nous ne pouvons que réaffirmer notre hypothèse de départ, c'est-à-dire que l'usage de la compétence éthique doit se penser au-delà de la perspective managériale, au-delà, donc, de ses modes d'opérationnalisation actuels.

En conséquence, et pour toutes les raisons évoquées dans ce chapitre, nous pouvons maintenant affirmer que les référentiels ne peuvent pas être le principal instrument d'opérationnalisation de la compétence, encore moins de la compétence éthique. Comme nous l'avons vu aux chapitres précédents, c'est pourtant le cas à l'heure actuelle et c'est pourquoi il faut penser à d'autres modes d'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail. Et comme la définition de la compétence (dynamique) et, donc, de la compétence éthique doit être approfondie, et qu'il est tout aussi essentiel de s'attarder à ses conditions d'opérationnalisation et ses outils, notre question de recherche principale se pose désormais en ces termes : quelles sont les conditions de définition et d'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail?

Cela pose d'emblée plusieurs sous-questions puisque si la perspective managériale et rationaliste de la compétence est largement répandue dans les organisations, c'est qu'elle répond à un besoin, ou à tout le moins à une demande. Il faut cependant éviter de se limiter aux demandes des organisations, qui servent surtout des objectifs de gestion, pour aussi tenir compte des enjeux éthiques, sociaux et professionnels de l'exploitation de la notion de compétence (*a fortiori* la compétence éthique). Il s'agit également d'assurer une cohérence entre la définition, l'usage et les finalités de la compétence éthique, entre les exigences de l'éthique réflexive et celles du travail. Il importe donc de fournir une définition qui présente une cohérence entre ces deux termes – compétence et éthique — qui est susceptible d'être exploitée de manière tout aussi cohérente dans les organisations — en évitant une instrumentalisation excessive, à des seules fins de contrôle et, surtout, pour permettre le développement de cette compétence) — mais aussi, et surtout une définition qui réponde aux besoins réels des milieux de travail.

Tout cela soulève donc la question de la définition de la compétence éthique et de son usage en milieu organisationnel : comment la définir pour que son usage soit pertinent en regard de l'éthique réflexive et participe réellement d'une amélioration des pratiques? Quelles sont les conditions d'une définition de la compétence éthique en milieu de travail qui nous permettraient d'éviter de l'instrumentaliser à des fins managériales, par exemple? Comment la définir, pour la rendre opérationnelle, tout en

s'assurant qu'elle soit utilisée pour améliorer les pratiques professionnelles, dans une visée sociale, collective, et non pas seulement pour améliorer la productivité? Est-ce même possible? Quelles sont les conditions d'une définition de la compétence éthique permettant de l'opérationnaliser en contexte organisationnel et en contexte de formation? Quelle définition et quelle méthodologie de mise en œuvre de la compétence éthique permettent un usage cohérent avec une conception de l'éthique appliquée en tant que processus de réflexion critique? Toutes ces questions mènent à notre question de recherche principale, à savoir quelles sont les conditions de définition et d'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail ? Avec cette question, nous réaffirmons l'importance de ne pas s'intéresser qu'aux conceptions, mais aussi, et surtout, à leurs conséquences pratiques puisque, comme nous l'avons vu, l'usage requalifie l'objet. D'ailleurs, il importe de prendre acte que les disciplines qui ont modélisé la notion de compétence en ont défini les contours différemment, selon leurs besoins et leurs objectifs de recherche.¹³⁹

C'est donc dire que l'emprunt de la notion d'une discipline à une autre, par exemple des sciences du travail à l'éthique appliquée, peut et doit être remis en question, particulièrement si ces disciplines s'intéressent à une catégorie d'emploi ou de personnes en particulier¹⁴⁰. Pour De Witte (1994), faire autrement serait « plus qu'un abus de langage, ce serait un contresens que d'utiliser les éléments de l'une dans le contexte ou avec les objectifs de l'autre. » (p. 16). Plusieurs auteurs ont d'ailleurs souligné les difficultés de la migration du concept vers les métiers « d'interactions humaines » (Piot 2008; Haberey-Knuessi et Heeb 2015). Il est donc impératif que l'éthique s'approprie la notion de manière à permettre un usage fécond de la notion de compétence éthique. Un travail de mise en cohérence avec le concept et son usage doit donc être fait, notamment du point de vue des finalités et de la méthodologie de mise en œuvre. Les contributions portant sur la compétence éthique dans une perspective réflexive se limitent pourtant à énoncer quelques recommandations générales à l'intention des intervenants du milieu. Aucune n'est accompagnée d'une démarche rigoureuse et concrète pour son opérationnalisation. Cela est d'autant plus important qu'à défaut d'avoir une

¹³⁹ Par exemple, en ergonomie, on définit la compétence pour mieux expliquer la conduite des opérateurs dans le cadre de l'analyse des activités, surtout en contexte industriel (Minet, Parlier, De Witte 1994). En psychologie du travail, on y a défini la compétence pour expliquer et prédire la performance individuelle des gestionnaires, notamment pour rendre le processus de recrutement plus équitable (McClelland 1973). Les modèles de compétences développés par Zarifian (1999) et Le Boterf (1997) visaient à répondre aux nouvelles exigences du monde du travail, sur le plan de l'adaptabilité. Un effort de définition de la compétence éthique, pour en favoriser l'apprentissage et permettre le progrès, doit donc être fait.

¹⁴⁰ Les psychologues se sont surtout intéressés à des postes clés en management (p. ex. des cadres), alors que les ergonomes se sont plutôt intéressés aux activités des opérateurs en contexte industriel (p. ex. des opérateurs de machinerie).

méthode éprouvée, on se rabattra très probablement sur la « logique compétence », qui, pour avoir déjà développé certains « guides » de mise en œuvre et de gestion de la compétence, soulève encore de nombreuses contradictions et tensions. Nous avons vu que ces tensions et contradictions sont d'autant plus importantes pour l'utilisation et le développement de la compétence éthique en milieu de travail et auxquelles l'approche dynamique de la compétence ne permet pas de répondre entièrement. C'est pourquoi il nous faut un autre cadre pour penser la compétence éthique.

Comme nous l'avons déjà affirmé en introduction et à l'instar de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), nous faisons l'hypothèse que ce cadre peut être le pragmatisme¹⁴¹. Par contre, contrairement à ces auteurs qui mettent l'accent sur la notion de situation, nous mobiliserons surtout la notion d'expérience, qui nous semble plus proche de l'idée d'apprentissage et qui constitue, en fin de compte, le cœur de notre question de recherche : si l'on s'intéresse aux conditions de définition et d'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail, c'est que l'on s'intéresse d'abord et avant tout à son apprentissage, à son développement. L'accent mis sur l'expérience, plutôt que sur la performance, l'accent mis sur les situations plutôt que les individus, la prise en compte des différentes dimensions sociales, économiques, professionnelles, individuelles, organisationnelles et managériales, permettent de penser autrement les notions d'apprentissage et, ce faisant, les notions de succès et d'efficacité, toutes au cœur de la question de la compétence, mais qui posent problème dans l'approche dynamique.

En se plaçant d'emblée dans la jonction et les connexions entre ces différentes logiques, le pragmatisme aide à faire le pont entre les exigences des milieux de travail et celles de l'éthique réflexive, comme l'ont d'ailleurs illustré Lacroix, Marchildon et Bégin (2017). Cette posture permet de poser des conditions de définitions et d'opérationnalisation de la compétence éthique ancrées dans la réalité, en tant qu'hypothèses à mettre à l'épreuve pour une intervention en éthique. C'est donc à partir des enjeux pratiques que les conditions de définitions de la compétence éthique pourront être établies et que nous pourrons en tirer les conditions pour son déploiement. La perspective de Dewey permet de situer le concept dans une logique de continuité et, par le fait même, de penser la compétence éthique à partir de ses conditions opératoires. Autrement dit, penser les conditions de définition de la compétence éthique dans une perspective pragmatiste, c'est aussi penser ses conditions d'opérationnalisation, lesquelles seront également des conditions méthodologiques pour l'expérimentation. Ainsi, les conditions d'une définition de la compétence

¹⁴¹ Notons que plusieurs chercheurs du milieu de l'éducation font également référence au pragmatisme de Dewey, notamment Fabre (2008), Masciotra (2010), Jonnaert (2006).

éthique peuvent et doivent être construites à partir des problèmes et enjeux de son usage et tenir compte des conséquences pratiques envisagées pour son application et exploitation en milieu organisationnel, ainsi que des conséquences réelles. En effet, une approche pragmatiste suppose, tant dans l'exercice de définition que dans le contenu de la compétence éthique elle-même, de tenir compte de la situation, de l'expérience (passée et présente), de faire référence à l'action contextualisée et située et d'offrir un potentiel de validation (dans l'expérience). En somme, parce que le pragmatisme nous force à considérer autant les enjeux pratiques et éthiques que théoriques des concepts, parce qu'il pose une continuité entre le concept et ses effets, il induit une compréhension bien particulière de la notion de compétence et d'éthique, et, donc, de la compétence éthique. Mais il permet surtout d'adopter une approche adaptée pour son déploiement.

C'est donc ce sur quoi porteront les deux prochains chapitres. D'une manière plus précise, nous nous attarderons, dans le chapitre trois, à la nécessaire cohérence devant exister entre la compétence et l'éthique, de même qu'aux conséquences de cette définition pour son déploiement, le tout à partir de la notion d'expérience thématifiée par Dewey et la conception dynamique de la compétence proposée par Zarifian (2009). Le chapitre quatre portera pour sa part essentiellement sur les conséquences concrètes qu'aura ce cadre d'analyse sur l'apprentissage, l'évaluation et la formation en milieu de travail. Nous y proposerons un canevas pour l'intervention en éthique basé sur la construction d'un environnement capacitant (Arnoud et Falzon 2013). En effet, le pragmatisme est une méthode permettant une expérimentation dont les conditions sont contrôlées, ce qui est susceptible de constituer un fondement pour une méthode d'intervention en éthique, laquelle passerait par la construction d'un environnement capacitant favorisant le développement de la compétence éthique. Les conditions et la méthodologie de mise en œuvre de la compétence éthique sont étroitement associées aux conditions favorisant son développement et son déploiement dans les milieux de travail. Nous l'avons vu, l'incertitude et la confusion quant au contenu ou à la définition de la compétence éthique soulèvent des ambiguïtés et des tensions en matière d'apprentissage, d'évaluation, de formation et d'intervention en éthique. De la définition proposée dépend la nature des interventions propres à favoriser son émergence, son développement et son apprentissage.

Le pragmatisme offre un cadre intéressant pour penser la compétence éthique et son opérationnalisation puisque les finalités de l'usage de la notion deviennent compatibles avec celles de l'éthique. En effet, en faisant de l'apprentissage et du progrès son critère de réussite, le pragmatisme permet de mettre en cohérence compétence et éthique. Selon Dewey, la méthode de l'enquête garantit les conditions de l'expérience. Si l'enquête est en elle-même une expérience et que

cette dernière est nécessaire à tout apprentissage, alors la compétence éthique ne peut se développer que dans et par l'expérience et, donc, en situation. Si l'éthique est un processus de réflexion critique sur les normes et valeurs qui ne peut s'appliquer qu'en situation, en tant qu'enquête et interrogation sur un conflit particulier et visant sa résolution la plus adaptée possible, la compétence éthique en est une d'enquête et, donc, d'apprentissage.

En somme, la visée d'apprentissage commune à la notion de compétence éthique et d'environnement capacitant est aussi au centre de la posture pragmatiste. C'est cette continuité qui nous permettra d'élaborer des conditions de définition et d'opérationnalisation de la compétence éthique. Ainsi, si l'on s'intéresse à la compétence éthique en milieu de travail, il faut s'intéresser à ses conditions de fonctionnement qui seront celles de l'enquête, qui sont les conditions de l'expérience et, donc, du progrès, du développement. Il s'agit en fait des conditions d'apprentissage. C'est pourquoi la construction d'un environnement de travail capacitant, c'est-à-dire favorable au développement des capacités ou du pouvoir d'agir (Fernagu Oudet, 2012) — et donc du développement humain, est primordial lorsqu'on s'intéresse à la compétence éthique. Il faut donc penser la compétence éthique dans une perspective plus large, celle de ses conditions de fonctionnement. Et pour ce faire, la notion de compétence éthique doit être comprise et développée selon une perspective pragmatiste. Non seulement faut-il sortir le concept de la logique managériale, il est essentiel d'élargir la discussion pour sortir de la logique axée sur l'individu et placer la compétence éthique dans l'interface entre l'individu et l'environnement, dans l'entre-deux, dans l'interaction ou la relation qu'ils entretiennent, bref, dans les conditions de fonctionnement. Et ces conditions ne peuvent être mises au jour que par une enquête, laquelle devrait prendre la forme de la construction d'un environnement capacitant, dans la perspective d'une intervention en éthique. En ce sens, les conditions d'opérationnalisation de la compétence éthique que nous proposerons dans les chapitres suivants doivent être considérées comme des hypothèses enrichies s'inscrivant dans un processus d'enquête plus large portant sur l'intervention en éthique.

CHAPITRE 3. LA COMPETENCE ETHIQUE A LA LUMIERE DU PRAGMATISME

Au terme du premier chapitre, nous avons constaté la pluralité des définitions de la compétence. Ensuite, au chapitre suivant, nous avons mis en évidence les approches dans lesquelles s'inscrivaient les définitions de la compétence éthique proposées dans les ouvrages contemporains. C'est ce qui nous a permis de cerner une approche qui nous apparaissait plus compatible avec une conception réflexive de l'éthique, soit l'approche dynamique de la compétence. Nous avons donc recentré notre attention autour de cette approche dynamique qui, si elle est probablement la conceptualisation de la notion de compétence la plus cohérente avec une éthique réflexive et pragmatiste et la plus achevée conceptuellement, elle demeure néanmoins insatisfaisante. Nous avons en effet mis en évidence, au chapitre précédent, certaines lacunes de cette approche, lesquelles nous semblent exacerbées par le contexte dans lequel elle est mise en œuvre, c'est-à-dire les milieux de travail, en ce qui nous concerne. La logique managériale à laquelle elle se trouve alors subordonnée, relevant d'une rationalité instrumentale limitée et fortement critiquée, rend impossible de déployer une approche réflexive de la compétence éthique. Nous nous attarderons davantage à ces conditions au chapitre suivant en nous appuyant sur l'approche par les capacités développée par des ergonomes à partir des travaux de Sen (1979; 1983). Mais avant d'en arriver là, il nous faut d'abord bonifier la conception dynamique de la compétence et le pragmatisme nous semble être un cadre pertinent pour réaliser cette tâche, ce qu'ont d'ailleurs fait Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) à partir de la notion de situation développée par Zarifian (2004) et Dewey (1967 [1938]). À partir d'un cadre pragmatiste, ces auteurs ont également identifié les conditions requises pour le déploiement de la compétence éthique et pour l'élaboration de formations à l'éthique en milieu de travail. Ces conditions, essentiellement centrées sur la notion de pouvoir, restent toutefois générales et somme toute plutôt théoriques. Nous proposons ici de poursuivre ce travail de bonification pour thématiser la notion de compétence éthique à partir de la notion d'expérience chez Dewey (2003 [1920], Dewey 2012 [1925]), afin d'en faire ressortir les conséquences pour son opérationnalisation et proposer un canevas d'intervention dans les organisations. Bien que le pragmatisme ne se réduise pas aux travaux de Dewey, les travaux de ce dernier autour de la notion d'expérience restent incontournables pour plusieurs raisons, notamment en ce que la notion d'expérience y est étroitement liée à celle de l'apprentissage¹⁴². Et le

¹⁴² L'influence de Dewey sur les chercheurs en éducation est admise par la grande majorité des chercheurs en éducation. L'un des plus importants philosophes américains de l'éducation, Dewey a en effet inspiré toute une lignée de chercheurs par sa réflexion sur l'expérience et l'éducation et l'expérience et l'apprentissage. Ses travaux ont notamment eu un impact considérable dans le domaine de l'éducation aux adultes, mais également sur toutes les formes d'éducation (Elias et Merriam, 1980). Selon Balleux (2000), « tous ceux qui abordent aujourd'hui le thème de l'expérience en lien avec l'éducation se réclament de lui » (p. 265).

progrès repose, pour Dewey, sur l'apprentissage qui permet le développement ou l'amélioration des conditions de vie humaine. Et comme cet objectif est pour lui une tâche essentielle de la philosophie, tant dans les affaires morales (éthiques) que scientifiques, Dewey développe une méthode, la logique de l'enquête, permettant de garantir les conditions de l'expérience, tout en étant elle-même une expérience (Dewey 1967 [1938]). Une autre raison pour laquelle la notion d'expérience est, à notre avis, incontournable tient au fait que « processus éducatif et processus éthique ne font qu'un » chez Dewey (2003 [1920], p. 153).

Avant d'aborder la notion d'expérience, nous rappellerons tout d'abord comment l'éthique se conçoit dans une perspective pragmatiste, c'est-à-dire comme une expérience et une pratique. Toujours dans le même ordre d'idée, notons également que l'éthique se conçoit comme une enquête et cette perspective aura, à l'évidence, un impact sur la manière de concevoir la compétence éthique, qui pourra alors être associée à une compétence d'enquête. Les conditions de l'expérience, qui sont garanties par l'enquête, seront donc les conditions de définition et d'opérationnalisation de la compétence éthique. Nous verrons alors comment l'enquête et l'expérience sont intimement liées à l'éthique chez Dewey, mais aussi à la notion de compétence. Le recours à ces concepts du pragmatisme de Dewey nous permettra d'enrichir l'approche dynamique de la compétence (Zarifian 2009) et, ce faisant, de préciser notre conception de la compétence éthique. Nous serons ensuite en mesure, au chapitre suivant, de proposer un canevas d'intervention et des conditions d'opérationnalisation qui viendront bonifier celles que Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) ont déjà identifiées pour la formation.

1. UNE CONCEPTION DE L'ETHIQUE REFLEXIVE ET PRAGMATISTE

Plusieurs définitions de l'éthique appliquée ont cours, autant chez les professionnels que dans les milieux académiques. La diversité des approches se reflète dans la diversité des méthodes d'intervention au sein des organisations. Il est possible de regrouper ces différentes approches selon qu'elles visent la conformité à des normes (ou à des valeurs¹⁴³) ou la réflexion critique sur celles-ci. Dans le premier cas, on parle alors d'approches de conformité. Dans le deuxième, on les qualifiera plutôt d'approches réflexives ou dialogiques.

Les approches de conformité se caractérisent par leur dimension prescriptive évaluant les personnes et leur conduite sur la base de leur conformité à une norme donnée. Ces approches sont fortement marquées par le déontologisme, ce qui implique que « certaines normes ou principes doivent être respectés en toute circonstance » (Roy 2007, p. 61) et que les actions sont évaluées à partir de leur conformité à certains devoirs, normes ou principes. Les comportements devant être adoptés en situation doivent être déduits de ces normes ou principes. Par conséquent, le choix des conduites à tenir est limité à une conduite obligatoire, déterminée *a priori* par une norme. Parmi ces approches de conformité, nous retrouvons les approches comportementales (conformité des conduites aux attentes de la profession ou de l'organisation), les approches principielles (dont le principisme — conformité à des principes universels), les approches par les vertus (conformité avec des attitudes, dispositions, valeurs ou vertus jugées bonnes) et les approches déontologiques (conformité des conduites aux normes établies et standards de pratique). Ces approches « érige[nt] un mur entre le moment d'élaboration et de justification des normes et celui de leur application. Les normes ne peuvent jamais être remises en question au moment de l'application et, de ce fait, tout écart est associé à une faute » (Roy 2007, p. 62). Dans tous les cas, il s'agit d'assurer la conformité des actions des travailleurs et professionnels dans les organisations, de « fixer de nouvelles balises qui permettront de réguler les conduites du personnel, de les rendre prévisibles, mesurables et quantifiables dans un souci d'améliorer la qualité des prestations de travail et la productivité institutionnelle » ou, dit plus

¹⁴³ Les approches axées sur les valeurs ne sont habituellement pas considérées comme des approches de conformité. Mais force est de constater que les valeurs sont parfois utilisées comme une norme à respecter. Par exemple, c'est le cas lorsque des dirigeants établissent un ensemble de valeurs subordonnées à la mission organisationnelle et servant à baliser les actions autorisées au sein de l'organisation. Ces valeurs deviennent en quelque sorte des principes de vie et peuvent même servir à prescrire et sanctionner des comportements (Lacroix 2009). Ces approches, même si elles se fondent sur les valeurs, ne servent pas à interroger les actions, les comportements et les normes et ne peuvent en ce sens être qualifiées de réflexives et dialogiques.

simplement, de « lutter contre les écarts des travailleurs et des professionnels » (Lacroix 2009, p. 91-92).

Plusieurs approches fondées sur les valeurs¹⁴⁴ peuvent être qualifiées de réflexives ou de dialogiques. Ces approches misent alors sur la réflexion critique sur les normes et les valeurs en situation. Elles autorisent l'interprétation et la critique des normes, voire la remise en question de leur applicabilité et de leur respect en situation. Elles s'opposent donc aux approches de conformité par leur dimension réflexive, reposant surtout sur les valeurs, le dialogue étant l'instrument privilégié permettant une meilleure connaissance des contextes d'action et une évaluation commune de l'action à entreprendre dans la situation. Dans ces approches, le dialogue est le lieu de construction d'une entente, voire d'un consensus, sur les valeurs qui sont à privilégier dans une situation concrète et, donc, sur l'action à entreprendre. Le dialogue, de même que la délibération, la réflexivité et l'analyse rigoureuse et réaliste des contextes d'action, sont nécessaires pour y parvenir, c'est-à-dire pour « régler ces choix » :

« Pour Dewey, l'éthique se conçoit dans le monde, là où les désirs humains laissent entrevoir des biens opposés et en appellent à un choix. Certes, il n'appartient pas au philosophe de statuer au moyen de propositions éthiques; les circonstances qui en appellent à des choix de ce genre doivent se régler dans la communication; mais c'est aussi précisément pourquoi l'éthique ne peut être soustraite au langage » (Cometti 2010, p. 150-151).

Il ne s'agit donc pas d'appliquer à la situation une théorie éthique de tel ou tel philosophe ou un principe supposé supérieur et immuable, mais il s'agit plutôt d'identifier l'action devant être retenue, sans tomber ni dans le relativisme ni dans le dogmatisme.

L'approche privilégiée dans la présente thèse se situe dans cette dernière perspective et repose sur le pragmatisme en tant que méthode et conception philosophique misant sur l'efficacité de l'action. L'efficacité est ici entendue au sens où la valeur d'une norme, d'un outil ou d'une action réside dans sa capacité à résoudre les problèmes, tel qu'on peut le voir dans les conséquences concrètes de leur actualisation. L'efficacité de l'action est ainsi étroitement liée à sa légitimité et sa validité, et l'attention est portée sur ses effets concrets, en situation, dans l'expérience. Dans cette perspective pragmatiste, l'éthique, en tant que processus de réflexion critique sur les valeurs, les normes et les comportements, est une méthode de résolution de problème, visant et menant à la prise de décision et l'action. Les propositions d'actions issues de ce processus visent à résoudre une tension, un problème, en situation : elles ont une nature instrumentale, c'est-à-dire qu'elles ne sont ni vraies ni fausses, elles

¹⁴⁴ Certaines approches fondées sur les valeurs ne peuvent pas être qualifiées de réflexives (voir note précédente).

sont valides ou invalides, efficaces ou inefficaces. Elles ne sont que des hypothèses à vérifier en situation, par l'expérience, par une enquête et ont en ce sens un caractère provisionnel. C'est donc dire que le moment de justification des normes coïncide avec leur application, dans le continuum que constitue l'expérience (Dewey 1967 [1938]). C'est aussi dire que la validité d'une décision, d'une action ou d'une norme se vérifie et se juge à l'aune des conséquences qu'elle génère. Si le consensus le plus large possible est visé quant à son efficacité, il ne peut qu'être temporaire puisque la validité d'une décision ou d'une action est appelée à changer en fonction des circonstances nouvelles qui invalideront les fondements de la décision (Legault 1999) et en fonction des conséquences réelles de l'action. La richesse et l'intérêt du pragmatisme résident par conséquent dans ce caractère provisoire et fragile des décisions prises et actions entreprises : chaque décision constitue une expérience ouverte qui contribue à l'élargissement des connaissances et permet de constituer un savoir inédit qui sera mobilisé dans le futur face à d'autres situations concrètes. Cette dimension pédagogique de l'expérience est fondamentale dans la philosophie de Dewey, tout comme elle l'est pour une conception pragmatiste de l'éthique. Elle a notamment pour effet de placer le succès ou l'efficacité dans l'apprentissage plutôt que dans l'atteinte d'un objectif strictement fixé d'avance. Nous verrons plus loin en quoi ce positionnement aura un impact important dans la conception de la compétence (éthique) et, surtout, pour son opérationnalisation dans les milieux de travail.

Et si chaque choix ou action est une expérience ouverte, la quête de certitude sur leur bien-fondé est vaine, mais n'implique pas le relativisme ¹⁴⁵. Au contraire, la pluralité des idéaux ne signifie certainement pas que tous les idéaux se valent, comme l'affirme Putnam : « La croyance en un idéal pluraliste n'est pas la même chose que la croyance que tous les idéaux se valent » (Putnam, cité dans Cometti, p. 135). Le pluralisme pragmatiste tient essentiellement au refus d'opposer les valeurs aux faits. Pour Dewey, les faits n'ont pas l'exclusivité de la connaissance et la vérité et c'est

« en faisant de la croyance une "habitude d'action" – et en la soustrayant, par conséquent, à l'empire des idées et du "théâtre intérieur" –; en adoptant une philosophie de la "recherche" (inquiry) qui substitue à l'image d'une rationalité fixe, ancrée dans ses principes intemporels, une rationalité ouverte; bref, en tirant les leçons philosophiques du darwinisme, le pragmatisme était destiné à opter pour une vision pluraliste, opposée aux conceptions pour lesquelles le réel est indépendant des descriptions que nous en donnons,

¹⁴⁵ Pour Cometti (2010), le relativisme ne signifie pas que nous considérons que « les choses (toute chose) sont à ce point relatives qu'aucune ne vaut plus ou mieux qu'une autre ». Au contraire, le relativisme « signifie admettre ou affirmer : 1) qu'il n'y a rien, de tous les objets possibles de la pensée, qui ne soit de nature relationnelle et tombe sous une description; 2) qu'il n'existe pas de description unique ou de description de toutes les descriptions ; 3) qu'aucune possibilité n'est par conséquent donnée de les hiérarchiser, hormis les possibilités qui s'offrent à nous en fonction de nos besoins et de nos préférences ». Et dans ce cas, « il devient alors difficile de ne pas être relativiste ». (p. 170-171).

et au regard desquelles il ne peut exister qu'une seule description vraie. » (Cometti 2010, p. 170)

Compte tenu de ce que nous venons d'avancer et compte tenu de ce qu'est le pragmatisme, la conception de la vérité qu'implique la perspective pragmatiste est bien sûr radicalement différente de celle que peut impliquer une approche de conformité qui sous-tend non seulement un dualisme ontologique, mais aussi un réalisme. Le pragmatisme met de l'avant une conception plus humble de la vérité en s'éloignant de l'adéquation entre le réel et sa représentation pour adopter comme critère la cohérence et l'efficacité des représentations telles qu'elles se manifestent dans les conséquences : « est vrai ce qui est vérifié » (Dewey 2003 [1920], p. 137), ce que Dewey associe à la satisfaction (comprise au sens de vérification et que nous développerons plus loin avec l'idée de succès et d'efficacité). L'idée est une hypothèse, un plan d'action et sa mise en œuvre n'est rien d'autre qu'une mise à l'épreuve. Dewey associe également la vérité à l'adoption d'une attitude critique face aux normes et aux valeurs devient ainsi non seulement possible, mais nécessaire, de même que le dialogue. Cette réflexion critique et cette mise à l'épreuve des normes et des valeurs s'effectuent par l'enquête, au moyen d'une expérience concrète. En ce sens, l'éthique, en tant que réflexion critique sur les normes et les valeurs, est une enquête et le pragmatisme propose la méthode pour la réaliser (Dewey 2006 [1938]). Cette enquête, dans une logique procédurale d'expérience contrôlée permettant l'enrichissement des connaissances par les expériences concrètes, possède toutes les caractéristiques d'une démarche scientifique. D'ailleurs, pour Dewey, les étapes de l'enquête s'appliquent à tout type de réflexion, ce qui autorise et exige le recours à une approche expérimentale en éthique, fondée sur la logique de l'enquête (Dewey 2003 [1920]; 2006 [1938]). Il confère à cette méthode un statut supérieur et fait de son développement la tâche ultime à poursuivre, seul rempart contre le dogmatisme et le relativisme :

« En ce sens, l'ouverture et la flexibilité tout autant que la rigueur de la méthode pragmatiste nous permettent de développer des réponses, sans doute loin d'être parfaites, mais des réponses qui permettent d'assumer un méliorisme moral tout autant qu'un ordre minimal au sein des communautés. » (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017, p. 48)

Selon Dewey, la réflexion émerge d'un conflit et d'un problème particulier : la pensée trouve son origine lorsqu'on ne peut conduire une action jusqu'à son terme (Dewey 2003 [1920], p. 125). Lorsque tout est facile, on ne réfléchit pas à nos actions. Il en est de même lorsque l'action est dictée par l'autorité, par l'habitude ou par simple conformisme. La réflexion est donc une façon active de réagir à la difficulté à laquelle nous sommes confrontés en clarifiant la situation pour que des solutions raisonnables puissent être trouvées et mises en œuvre (Dewey 2003 [1920], p. 126). Cela exige la prise en compte des faits par celui qui mène l'enquête, l'analyse et l'observation, autant

d'opérations que l'on peut, par exemple, associer à certaines étapes de la grille de délibération éthique proposée par Legault (1999)¹⁴⁶, lesquelles permettent de recueillir et organiser les données de la situation, ainsi que de s'interroger sur le sens, la finalité et les conséquences de l'action. La réflexion éthique porte donc sur et émerge d'un conflit entre des motivations, des fins, des moyens, des droits, des devoirs, des responsabilités ou des règles. C'est la rupture, le trouble ou le déséquilibre dont parle Dewey dans sa logique de l'enquête (Dewey 2003 [1920]; Dewey 2006 [1938]; Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) et sur laquelle nous reviendrons plus loin. Convenons simplement pour le moment que c'est l'expérience de cette rupture – qui se manifeste par des sensations – qui agira comme pivot (tout en en faisant partie) et marquera le déclenchement de l'enquête (Dewey 2003 [1920])¹⁴⁷. Cette enquête est rendue nécessaire par la présence d'une pluralité de finalités qui peuvent être poursuivies, mais dont le choix n'est pas évident et néanmoins requis pour rétablir l'équilibre rompu. Dit plus simplement, le bien n'est pas donné, il doit être recherché. Et cette recherche passe par une enquête :

« observation des détails, de la configuration de la situation, analyse de ses différentes composantes, clarification de ce qui est obscur, mise de côté des traits les plus récurrents ou les plus évidents, projection des conséquences des différents modes d'action qui apparaissent, adoption d'une décision qui servira d'hypothèse provisoire jusqu'à ce que les conséquences que l'on attendait et pour lesquelles elle avait été choisie soient comparées avec les conséquences réelles... Cette enquête est affaire d'intelligence. » (Dewey 2003 [1920], p. 140-141)

Mais encore faut-il appréhender le besoin de faire enquête : « constater qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête » (Dewey 2006 [1938], p. 172). Cette « entrée en situation » est un préalable nécessaire pour mener l'enquête et dépendra, entre autres, de la sensibilité de la personne et de sa « capacité à être en situation » (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017) ou de sa capacité à expérimenter¹⁴⁸ – ressentir, subir, éprouver, vivre en situation – un tel déséquilibre entre

¹⁴⁶ Cette grille d'aide à la délibération éthique, adaptée ou intégrale, est utilisée par de nombreux intervenants et formateurs, de même que dans certains programmes d'enseignement (notamment à l'Université de Sherbrooke, dans les programmes d'éthique appliquée). Elle constitue, de notre point de vue, une manière de mener une enquête rigoureuse dans une situation problématique sur le plan éthique.

¹⁴⁷ Cette rupture découle de ce que la situation est indéterminée. La situation indéterminée – la rupture – ne précède pas l'enquête, elle ne la *provoque* pas littéralement : il s'agit plutôt d'un processus organique d'intégration difficilement divisible en moments précis. L'enquête et la situation indéterminée sont donc confondues jusqu'à un certain point et c'est pourquoi Bédécarrax (2015) utilise le terme susciter plutôt que provoquer.

¹⁴⁸ Nous suivrons Madelrieux (2012) et Girel (2014) qui proposent de réintroduire le verbe expérimenter, qui n'existe pas dans la langue française, mais qui traduirait nettement mieux l'anglais « to experience », qui intègre tout à la fois les sens empirique, empiriste et expérimental en un « processus global de transaction vécue entre

fins, moyens, droits, devoirs, etc. Et puisque ceux-ci sont ancrés dans nos moralités coutumières (Blanchard 2006, p. 385), l'activité réflexive porte sur soi (en tant que personne ou organisation) et son expérience, ce qui implique aussi la réalité, le problème, le contexte et, donc, les normes, valeurs et cadres sociaux et institutionnels existants. Pour le dire autrement, l'éthique est une « pratique ayant pour fonction d'identifier, d'évaluer et de réfléchir les enjeux liés aux valeurs et aux normes dans un contexte particulier et une situation singulière » (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017, p. 58). L'éthique se caractérise donc par une démarche situationnelle, contextuelle et réflexive que nous pourrions résumer par son caractère expérientiel¹⁴⁹ et mélioriste : centrée sur l'action, l'expérience et la réflexion critique sur l'expérience en vue d'enrichir les expériences futures.

Dans un tel contexte, l'éthique est un outil d'interrogation et d'enquête qui ne peut être associé à un outil de contrôle des comportements (Lacroix 2009; Dewey 2003 [1920], p.125). Elle implique plutôt une façon bien particulière d'agir, de réagir, de réfléchir et de délibérer : elle est recherche et création de solutions adaptées au contexte et adaptables, au sens où ces solutions peuvent elles aussi être remises en question. Ces dernières ont ainsi un caractère provisionnel, au sens où elles sont des hypothèses de travail qui seront à ce titre mises à l'épreuve, vérifiées et validées dans l'expérience, le moment venu. À ce titre, l'éthique est une enquête. Ou plutôt, l'enquête comporte une dimension éthique qui lui est inhérente dès lors qu'elle porte sur ce qui est « profondément et spécifiquement humain » (Dewey 2003 [1920], p. 29).

L'éthique conçue dans une perspective réflexive et pragmatiste est fondamentalement différente des autres approches qui visent la conformité des actions et des comportements à un idéal donné. La

un organisme et son environnement. [...] toute expérience est à la fois sensible et pratique, passive et active, en même temps appuyée sur le passé des habitudes acquises et tendue vers le futur des vérifications à faire dans le présent d'une interaction constante avec le monde » (Madelrieux, 2012, p. 1012). Expérencier désigne à la fois ce qui est senti, perçu, éprouvé et vécu, tout en intégrant la continuité et l'interaction entre le sujet et l'environnement et, donc, « son articulation aux dimensions morales et esthétiques, à la culture et à l'expérimenter » (Girel, 2014, p. 34).

¹⁴⁹ Le terme « expérientiel » aurait d'abord été introduit à la fin des années 1960 par Rogers (1969), qui tente de fusionner expérience et apprentissage en introduisant le concept de *experiential learning*, qui met l'accent sur l'initiative et l'engagement de l'apprenant pour un apprentissage en profondeur qui l'affecte dans son comportement et ses attitudes, et qui est « ancré dans l'expérience toute entière ». (Balleux 2000, p. 268). Mais cette notion a grandement évolué au cours des dernières décennies et a été définie de différentes manières selon les auteurs et les usages planifiés. Ainsi, selon les conceptions, l'apprentissage fera appel à l'expérience à des degrés divers, comme le reflètent les prépositions employées pour rendre compte de la place de l'expérience dans l'apprentissage : apprentissage avec, à travers, à partir de, par, avec l'expérience, etc. Pour notre part, nous entendons expérientiel au sens de « avec », qui implique que l'expérience « accompagne le processus [d'apprentissage] dans sa totalité (Balleux 2000, p. 269). Notons que si le concept d'apprentissage expérientiel est étroitement lié à l'expérience, il n'est pas à confondre avec une approche strictement expérimentale ou empirique (Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, 1555 pages).

perspective réflexive que suppose cette conception de l'éthique s'éloigne aussi des approches réflexives essentiellement centrées sur l'individu : la réflexivité dont on parle ici est beaucoup plus qu'une réflexivité par rapport à soi, à l'individu et ses affects. Elle porte également sur la situation et sur les finalités de l'action, ce qui permet plus largement une remise en question des actions, individuelles et collectives :

« Conduire l'enquête, c'est enquêter sur une situation pour identifier les conditions de l'action au regard de certaines fins, redéfinir les fins en fonction des conditions et concevoir l'action (les moyens possibles) pour atteindre les fins » (Mayen 2014, p. 13).

Tant les fins que les moyens peuvent donc être remis en question, et les fins sont réévaluées à l'aune des moyens possibles pour les atteindre, ce qui implique d'interroger et d'interagir avec l'environnement et les forces en présence (par exemple, l'organisation du travail et les modes de gestion) dans la situation. Elle permet en outre de s'abstraire de fins arbitrairement définies ou impossibles à atteindre. En fait, ce qui fait qu'une expérience en est une de qualité (éducative), est le fait pour un individu de prendre part activement à toutes ces :

« activités intellectives par lesquelles il cherche à déterminer un peu mieux une situation, qui en identifie les caractéristiques au regard des fins, et qui identifie un peu mieux les relations entre fins, actions et conditions. Autrement dit, ce qui fait expérience, ce n'est pas l'action avec la situation, même réussie, ce sont les activités de pensée et la connaissance des caractéristiques des situations, des relations entre celles-ci et avec les caractéristiques de l'action qui en résulte qui peuvent ainsi s'abstraire de l'expérience vécue. » (Mayen 2014, p. 14)

Dès lors, le succès ne se mesure pas à la réussite de l'action, mais plutôt dans l'apprentissage et la possibilité d'élargir le champ des expériences futures. Nous reviendrons sur cette importante question de la réussite et de l'évaluation plus loin, mais déjà, il est possible d'entrevoir qu'une perspective pragmatiste de l'éthique suppose une manière bien particulière d'évaluer les fins, les moyens et les actions. Cela aura manifestement des conséquences pour l'opérationnalisation de la compétence éthique dans les milieux de travail où l'évaluation des actions (et des personnes et de leur performance) se conçoit différemment. Nous développerons davantage cet aspect opérationnel au chapitre quatre.

Outre la perspective réflexive que nous venons d'évoquer, la perspective constructiviste est aussi une caractéristique importante d'une conception pragmatiste de l'éthique. Puisqu'il ne s'agit pas de conformité des comportements ni d'application mécanique de principes, valeurs, standards ou règles déjà donnés, il y a nécessairement création et construction de sens et de solutions pour chaque situation rencontrée. D'ailleurs, Dewey concevait l'expérience non pas comme une leçon que l'on

pourrait répéter à l'envi sans nécessairement en comprendre les tenants et les aboutissants (d'où la distinction contemporaine entre réussir et comprendre)¹⁵⁰, mais plutôt comme une tentative, celle qui conduit à expérimenter et à faire des expériences (Mayen 2014, p. 13). Et dans le processus d'enquête que constitue l'éthique, il y a déconstruction, construction et consolidation des connaissances, des apprentissages, des pratiques, des habitudes, des croyances pour chaque situation. À défaut de rencontrer les exigences des tenants du constructivisme, nous pouvons à tout le moins parler de coconstruction; mais plus que la coconstruction de sens dont parle Legault (1999). Il y a coconstruction de l'environnement (culture et structures organisationnelles, identité professionnelle...). Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) diront pour leur part qu'il s'agit « d'une posture impliquant réflexion, transaction et adaptation » (p. 58)¹⁵¹. Il s'agit donc d'une construction vivante, collective, constante, évolutive et dynamique. Elle s'oppose en cela aux logiques prescriptives qui cherchent surtout à fixer et standardiser les comportements par le truchement de normes qui ne peuvent être remises en question dans les différentes situations, provoquant du coup une force d'inertie organisationnelle¹⁵².

Tout cela implique que les tenants de cette approche visent d'abord et avant tout la résolution de problèmes pour améliorer la vie humaine. Cette caractéristique du pragmatisme, qui est l'accent mis sur la résolution de problème par la méthode de l'enquête, implique une ouverture nécessaire à de nouvelles possibilités d'action. L'éthique peut alors être conçue comme un processus de création de solutions et comme un processus d'apprentissage. Nous sommes alors loin de l'outil de contrôle et de la logique de conformité induite par la « philosophie gestionnaire » évoquée au chapitre précédent. Dans une perspective pragmatiste, on s'éloigne de l'usage de la notion comme instrument de pouvoir et de rationalisation *a priori* (en fournissant des critères soi-disant objectifs pour légitimer les jugements et les évaluations *a priori*) puisque c'est dans les conséquences ou effets pratiques d'une action que l'on en évalue la pertinence. C'est donc dire que l'évaluation de la compétence éthique, si

¹⁵⁰ Cette distinction est fréquemment utilisée dans les écrits portant sur l'apprentissage : ce n'est pas parce que l'apprenant reproduit une leçon qu'il a réellement compris ce qu'elle impliquait. Mais cette distinction ne s'accorde pas tout à fait, à notre avis, avec la conception de la réussite chez Dewey, pour qui une meilleure compréhension *est* une réussite (si elle permet d'enrichir le potentiel d'expériences futures pour améliorer la vie humaine) (Dewey 2003 [1920]). Notons finalement que cette distinction trouverait son origine dans les travaux de Jean Piaget (1974) (*Réussir et comprendre*, Paris : PUF) sur l'action et la conceptualisation.

¹⁵¹ En référence à citation de Cobbaut, J-P. et Boitte, A. (dir) (2012). *Journal international de bioéthique*, vol. 23, no. 3-4, p. 20-21.

¹⁵² Rumelt (1995) a notamment contribué à définir et identifier les causes de l'inertie organisationnelle, parmi lesquelles on retrouve l'absence de réponse créative et les biais perceptuels, comme la pensée unanimiste. L'inertie se définit en opposition à la « plasticité » et consiste en la persistance forte de la forme et de la fonction existantes.

tant est qu'elle soit possible, doit se penser en contexte et en situation, et non pas à partir d'une adéquation à une liste prédéfinie de comportements, d'attitudes ou de savoirs (ce qui revient bien souvent au fameux triptyque savoirs, savoir-faire et savoir-être). Elle doit également se faire à partir de la relation entre les fins et les moyens, c'est-à-dire en tenant compte de la convenance des moyens pris pour atteindre les fins recherchées.

L'éthique, en tant que processus de réflexion critique sur les valeurs et les normes, est un outil d'interrogation, d'analyse et d'interprétation (Lacroix 2009), bref, un outil d'enquête qui vise à prendre de meilleures décisions, à trouver de meilleures solutions dans le plus grand respect des acteurs concernés. C'est aussi une pratique qui est elle-même soumise à la critique et qui nécessite créativité, réflexivité et sensibilité (au sens d'attention portée aux contextes, aux autres et au sens de l'action). C'est donc dire que les moyens utilisés, tels que la délibération et le dialogue, ne sont que des outils dont la valeur reste à déterminer en contexte et qui ne peuvent être confondus avec la finalité de l'éthique, laquelle ne peut pas non plus s'y réduire. Et la réflexivité qu'implique le pragmatisme permet et exige une remise en question beaucoup plus large que les comportements individuels : comme nous l'avons mentionné, elle porte sur soi et ses expériences, sur les fins, les moyens et les conditions, mais aussi la situation, le contexte, la culture et sur l'éthique (comme pratique et outil d'enquête) elle-même. Ces considérations auront un impact important sur la manière de concevoir la compétence éthique, puisque la réflexivité en est un élément central (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017). C'est pourquoi nous revisiterons la notion de réflexivité, mais également celles d'initiative, de responsabilité et de succès qui, si elles semblent indispensables pour penser la notion de compétence dans l'approche dynamique, sont problématiques dans les définitions actuellement proposées eu égard à la conception de l'éthique réflexive que nous venons de décrire. En effet, la perspective pragmatiste induit une compréhension particulière de l'éthique, qui se caractérise alors par sa dimension réflexive et critique, sa dimension pédagogique et sa visée mélioriste (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017). Qualifier ainsi l'éthique, c'est en faire une expérience, mais surtout une expérience éducative. Et comme les notions de réflexivité, de responsabilité, d'initiative et de succès sont étroitement liées à celle d'expérience, nous serons à même de voir en quoi cela aura un impact sur la manière de concevoir la compétence éthique. C'est donc après avoir mis en évidence les liens entre l'éthique et l'expérience que nous nous attarderons à la notion d'expérience telle que l'a thématisée Dewey, pour ensuite en dégager les conséquences pour penser la compétence. L'approfondissement de notre compréhension de la notion d'expérience nous permettra d'enrichir l'approche dynamique de la compétence et de mieux circonscrire les conditions de définitions et d'opérationnalisation de la compétence éthique et de son apprentissage.

1.1 L'ETHIQUE COMME EXPERIENCE

Nous venons de faire voir toute l'importance que prennent les dimensions dialogique et délibérative pour une conception réflexive de l'éthique. Mais l'éthique ne se résume toutefois pas à un outil d'enquête faisant appel à la réflexivité, au dialogue et à la délibération. Nous avons vu qu'elle est également une pratique, une posture et, plus encore, une enquête visant à faire émerger les valeurs à prioriser en situation. Et en tant qu'enquête, l'éthique est une expérience. Mais elle n'est pas n'importe quelle expérience, elle est un « effort d'adaptation intelligent » (Boitte et Cobbaut 2012, p. 21), dirigé. Elle est une expérience dirigée pour le dire en termes simples. Cette enquête qui est en même temps une expérience « sur le monde et dans le monde » (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017, p. 60)¹⁵³ comporte une dimension réflexive, sociale et collective (Zask 2008), ce qui implique qu'elle est aussi un processus d'apprentissage individuel tout autant que collectif. Cela présente un attrait indéniable pour notre recherche puisque nous nous intéressons à la formation à l'éthique et plus précisément au développement de la compétence éthique et, donc, à son apprentissage. Mais l'intérêt de la notion d'expérience ou d'enquête ne tient pas qu'à sa proximité avec l'apprentissage : il tient également à l'intégration du social et de l'individuel que suppose la notion d'expérience (et d'enquête). En effet, il est clair que l'expérience, chez Dewey, est un processus à la fois social, collectif et public qui ne peut être dissocié de son versant individuel (Zask 2008). Nous reviendrons plus loin sur cette dimension sociale et collective de l'éthique en tant qu'enquête et expérience puisqu'elle aura des conséquences importantes sur la manière de concevoir la compétence éthique et son déploiement. Mentionnons pour l'instant que le rejet de la dualité société-individu nous amènera à voir autrement la notion de compétence et, *a fortiori*, celle de compétence éthique.

L'éthique se vit en situation, dans le monde, et permet de vivre une expérience (au sens de Dewey, 1934[2005]) qui devient éventuellement préparation et anticipation face aux crises, tensions ou problèmes éthiques futurs. En ce sens, il s'agit d'une expérience éducative. Et puisque c'est dans l'expérience d'une tension, d'une difficulté ou d'un déséquilibre que le processus de réflexion critique s'enclenche, et que c'est encore dans l'expérience que la proposition d'action qui en résulte est validée (générant ainsi de nouvelles connaissances ou « réponses préparées », mais provisionnelles), on peut dire que l'expérience est tout autant un point d'aboutissement qu'un point de départ de l'éthique. En

¹⁵³ En référence à Dewey, pour qui l'expérience est tout autant une expérience du monde qu'une expérience dans le monde : « On ne fait pas l'expérience de l'expérience, mais de la nature [...]. Ces choses qui interagissent de diverses manières sont l'expérience ; c'est sur elles que porte l'expérience. (Dewey 2012 [1925], p. 32)

fait, en tant que pratique et agir créatif, l'éthique est une enquête et, donc, une expérience. En tant que telle, elle est une expérience *du monde et dans le monde* :

« On ne fait pas l'expérience de l'expérience, mais de la nature, des pierres, des plantes, des animaux, des maladies, de la santé, de la température, de l'électricité, etc. Ces choses qui interagissent de diverses manières sont l'expérience; c'est sur elles que porte l'expérience. Comme elles entrent en relation de diverses autres manières avec un autre objet naturel – l'organisme humain – on peut aussi bien y voir de quelle manière elles sont objet d'expérience. L'expérience plonge ses racines loin dans la nature; elle y trouve sa profondeur, son ampleur; elle s'y étend avec une souplesse qui n'a pas de limite; c'est en cela que consiste l'inférence » (Dewey 2012 [1925], p. 32)

L'expérience est dans l'interaction de toutes ces choses de la nature, entre l'organisme et l'environnement. L'éthique s'imbrique dans ce processus en tant qu'enquête : toute enquête comporte une dimension éthique, au sens où « toute enquête portant sur ce qui est profondément et spécifiquement humain entre nécessairement dans le domaine de l'éthique, qu'elle le veuille ou non » (Dewey 2003 [1920], p. 29). Cette affirmation de Dewey a des conséquences considérables pour notre recherche : elle nous indique que l'éthique traverse tout type d'enquête qui touche l'humain. Et comme l'être humain, en tant qu'organisme, est indissociable de son environnement et du monde, la portée éthique de toute enquête devient par conséquent universelle, faisant des instruments intellectuels qui permettent de guider l'enquête « vers les faits profondément et spécifiquement humains » de la situation une nécessité, laquelle est au service de l'amélioration des conditions de vie humaine.

Mais au fait, quels sont ces instruments intellectuels, qui constituent autant de ressources à mobiliser dans l'actualisation de la compétence éthique? Ces instruments sont parties prenantes de la méthode de connaissance qui est déployée par les personnes, méthode de connaissances dans laquelle enquête et découverte sont autant de synonymes pour rendre compte de la logique de l'enquête (Dewey 2006 [1938]; Dewey 2003 [1920], p. 31). Ainsi, la possibilité de mener une enquête intelligente est une condition pour parler de compétence éthique. Cette condition empêche par conséquent de réduire la compétence éthique à une capacité ou une aptitude à se conformer aux normes.

Pour faire une expérience, il faut conduire une enquête, prendre part activement à toutes ses « activités intellectives », ce qui ne peut se faire qu'à certaines conditions, c'est-à-dire sous des conditions qui autorisent, favorisent et soutiennent le processus d'enquête tout en s'assurant que l'enquêteur dispose des ressources nécessaires (Mayen, 2014). C'est pourquoi la notion d'expérience est à notre avis incontournable pour penser la compétence éthique : non seulement elle s'attarde aux ressources (connaissances, compétences, dispositions, collègues de travail, outils, etc.), mais elle

suppose également des conditions pour sa mise en œuvre, tous des éléments qui font nécessairement partie de ce que Dewey veut dire lorsqu'il parle d'« expérencier » (*experiencing*) une situation (Dewey 2012 [1925]). Et, comme nous le verrons plus loin, cela implique que ces éléments, qui forment un tout, doivent être pris en compte pour opérationnaliser la compétence éthique et contribuer à son développement.

Parce que le développement des connaissances et l'enrichissement de l'expérience sont nécessaires à l'amélioration de la vie humaine, l'expérience éducative (et éthique) devient une exigence puisque ce n'est pas n'importe quelle expérience qui permet cet apprentissage ou cet enrichissement. L'expérience éducative est une expérience de qualité permettant d'assurer la continuité de l'expérience (Dewey 2011 [1943]) et, donc l'apprentissage, le développement ou l'enrichissement de la vie humaine, démarche que l'on peut qualifier de mélioriste (Hétier 2008). Face à cela, on comprend rapidement que la question d'un environnement favorisant et permettant ce type d'expérience positive devient fondamentale. Et ce constat nous autorise alors à faire le pont avec la notion d'environnement capacitant qui a été développée par des chercheurs dont les travaux concernent la gestion des ressources humaines (Fernagu Oudet 2012) et l'ergonomie (Falzon 2013). Nous verrons ce que cela implique concrètement pour le développement de la compétence éthique un peu plus loin. Pour l'instant, mentionnons simplement que plusieurs auteurs, à commencer par Dewey (2003 [1920]), ont déjà souligné qu'une réflexion et une analyse ancrée dans une philosophie pragmatiste impliquent un changement de posture à plusieurs égards : dans les modes de prise de décision, de gestion et de communication, dans l'organisation du travail, au niveau des conceptions de l'autorité, du pouvoir (Lacroix 2014; Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) et de la vérité (Roy 2007), de l'attitude face à la complexité (Lecourt 2014). Pour Dewey la reconstruction de la philosophie qu'il propose a pour conséquence le : « bouleversement des fondements de l'autorité ainsi que des méthodes de prise de décisions dans la société » (Dewey 2003 [1920], p. 138). Tous ces changements de posture sont, en fait, liés à la posture adoptée face à l'incertitude (Dewey 2014 [1929]).

En effet, si l'éthique est une expérience, elle est aussi un agir créatif, constructif, réflexif et critique, ce qui implique une démarche qui refuse de se laisser circonscrire à une quête de certitude. Elle constituera plutôt une enquête, qui comporte une dimension fondamentalement sociale, éducative et démocratique, ce qui impose une posture d'ouverture. Et pour Dewey, la construction d'une telle expérience est favorisée dans un espace démocratique, espace qui permet « la plus grande ouverture possible à l'expérience individuelle et collective » (Fabre 2008, p. 17), c'est-à-dire une plus grande

liberté, elle-même une condition pour faire l'expérience de la liberté¹⁵⁴. En liant expérience et liberté, Dewey pose l'exigence éthique de l'expérience ouverte. Parler de compétence éthique impliquera donc l'expérience ouverte, la plus formatrice possible. Face à de telles exigences, des auteurs comme Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), Falzon (2013) et Ansell (2011) mettent tous de l'avant la nécessité de modifier les structures et l'organisation du travail, notamment dans l'exercice du pouvoir et de l'autorité, afin de tendre vers des modalités plus démocratiques. Par conséquent, il semble bien que les conditions d'opérationnalisation de la compétence éthique reposent sur la construction de l'expérience et, donc sur les conditions de l'expérience éducative, lesquelles incluent la liberté, elle-même favorisée par la démocratie.

Mais qu'est-ce que l'expérience? Si l'expérience ne se limite pas au fait d'avoir une expérience, à quelles conditions ou en regard de quels critères pouvons-nous affirmer que nous faisons, subissons, ressentons, vivons une expérience ou, pour reprendre une formulation de Dewey qui recouvre tous ces termes, que nous « expérientions »? Ces questions nous amèneront, au chapitre suivant, à développer un cadre permettant d'intégrer ces conditions en milieu de travail. Pour le moment, il nous semble important de bien définir la notion d'expérience dans le cadre d'une philosophie pragmatiste.

¹⁵⁴ Hétier (2008, p. 23) utilise la formule suivante pour illustrer le lien entre expérience et liberté : « l'expérience de la liberté par la liberté de l'expérience ».

1.1.1 LA NOTION D'EXPÉRIENCE CHEZ DEWEY

Avant d'aborder la notion d'expérience telle que thématisée par Dewey, il importe de préciser qu'il a lui-même remis en question le choix de ce mot à la fin de sa carrière tandis que des auteurs plus contemporains lui associent le terme « culture » ¹⁵⁵ (Girel 2014; Zask 2008; Dewey 2012 [1925]). Dewey lui-même l'associait à la vie et à l'histoire, en ce sens que l'expérience

« inclut à la fois ce que (what) les hommes font et endurent, ce à quoi ils tendent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils croient, ce qu'ils subissent, et la manière (how) dont ils agissent ou dont ils pâtissent, leur manière de faire et de subir, de désirer et de se réjouir, de voir, de croire, d'imaginer – ou, pour dire les choses brièvement, les processus qui sont impliqués dans les expériences qu'ils font (experiencing). Le mot "expérience" désigne le champ planté, les grains semés, les moissons récoltées, les changements liés à l'alternance des jours et des nuits, du printemps et de l'automne, de l'humide et du sec, du chaud et du froid, observés comme tels, redoutés ou désirés; il désigne aussi celui qui plante et récolte, travaille et se réjouit, celui qui espère, craint, projette, invoque la magie ou la chimie pour lui venir en aide, celui qui se montre abattu ou triomphant. Il s'agit d'un mot "à double détente" en ce qu'il n'admet aucune division, dans sa première intégrité, entre acte et matière, sujet et objet, et en ce qu'il les intègre au sein d'une totalité non analysée ». (Dewey 2012 [1925], p. 39-40).

L'identification de l'expérience à la culture reflète bien la dimension fondamentalement sociale de l'expérience, tout comme elle unit l'individu et son environnement. Et pour Dewey, l'interaction continue entre l'organisme et son environnement est une condition vitale. Tenter de les séparer devient par conséquent inutile (Dewey 2012 [1925]). L'une des conséquences d'une lecture pragmatiste de la compétence sera donc de laisser tomber ces dualismes qui sont, au mieux, inutiles et, au pire, nuisibles (Dewey 2003 [1920]) en ce qu'ils nous empêchent de réconcilier compétence et éthique. Nous reviendrons sur ce point plus loin pour mieux en saisir les conséquences de ce choix pour penser la compétence éthique puisque ces dualismes qui « encombrant » l'esprit se reflètent dans les nombreuses dualités qui parsèment la notion de compétence que nous avons identifiées au chapitre précédent. Et ces dualismes forment une conception de la compétence trop discontinuée pour supporter la continuité adaptative de l'expérience à laquelle nous associons l'éthique et la compétence éthique.

¹⁵⁵ Cette association de l'expérience avec la culture nous confirme l'importance de déplacer notre attention vers une perspective collective, plutôt qu'individuelle, de la compétence, ce que nous ferons au chapitre suivant en insistant sur la construction d'un environnement capacitant, processus qui pourra être associé à un changement de culture, à une « recreation du monde » (Dewey 2003 [1920]).

Une autre remarque s'impose quant à la place que Dewey a accordée à la notion d'expérience au point d'en faire le nœud de son travail : toute sa philosophie repose sur l'expérience, que ce soit dans ses travaux sur l'art, sur la démocratie ou sur l'éducation¹⁵⁶. Mais pourquoi a-t-il tant insisté sur l'expérience et la méthode empirique en philosophie et, par extension, en éthique? Essentiellement pour faire saillir toute son importance méthodologique et le fait qu'elle s'oppose aux autres méthodes utilisées en philosophie :

« Si la méthode empirique était universellement ou généralement adoptée en philosophie, nous n'aurions aucun besoin de nous référer à l'expérience. Dans les sciences, « tout ce qui est si adéquatement incrusté dans les procédures et dans l'objet de la science que si l'expérience devait y être mentionnée on n'aboutirait qu'à répéter, au moyen d'un terme général, ce que recouvrent déjà des termes définis » (Dewey 2012 [1925], p. 34).

En sciences, l'expérience est depuis longtemps considérée comme un point de départ et d'aboutissement, un moyen de poser des problèmes et de tester des solutions proposées. Pour Dewey, « la correspondance est complète entre ce que nous faisons quand une situation se révèle insatisfaisante *sur un plan pratique* et ce qui arrive quand nous nous trouvons dans une situation de doute intellectuel » (Dewey 2014 [1929], p. 248). Les dispositifs techniques et les moyens de l'enquête scientifique s'appliquent donc aussi bien aux objets physiques que moraux et humains (Dewey 2014 [1929], p. 248-249). L'enquête sera, pour Dewey, la méthode qui permettra de garantir les conditions de l'expérience, qu'elle soit scientifique ou de sens commun. La maîtrise ou le développement de cette méthode devient donc une condition pour assurer une expérience de qualité, une expérience réfléchie et permettant l'accroissement du pouvoir d'agir en situation. À ces conditions, l'expérience permet d'accroître la capacité d'action au point de nous rendre plus libres (Dewey 2003 [1920], p. 88, 128). C'est précisément ce que nous explorerons au chapitre suivant par le biais de l'approche par les capacités, laquelle devrait nous permettre d'établir les conditions permettant le développement de la compétence éthique.

Mais pour comprendre la portée méthodologique de l'expérience dans les affaires morales et humaines, il faut d'abord distinguer ce dont on fait l'expérience, par une réflexion fortuite (expérience première), et ce qui fait l'objet d'une expérience par une enquête réfléchie, dans la durée et de manière réglée (Dewey 2012 [1925], p.35). Les objets de la science, tout autant que de la philosophie et, donc de l'éthique, relèvent essentiellement du deuxième cas de figure, qu'on pourrait qualifier de « secondaire » (Dewey 2012 [1925], p.35). Mais, tout comme dans les sciences, il importe de revenir

¹⁵⁶ Notamment : *L'art comme expérience, Expérience et éducation, Démocratie et éducation, Le public et ses problèmes.*

aux matériaux de l'expérience première comme référentiel pour tester les propositions émanant de l'expérience secondaire. C'est à ce titre qu'elles constituent des hypothèses demandant à être vérifiées, à l'aide de nouvelles observations, de nouvelles expérimentations.

Ce qui est alors mis en évidence par Dewey, c'est la nécessaire continuité entre les objets des deux types ou phases de l'expérience. Dans l'expérience première, un problème est posé, des données sont fournies à la réflexion pour *construire* les objets seconds, qui seront ultérieurement testés et ramenés aux premiers pour les expliquer et mieux les comprendre. Nous dépassons donc l'expérience passive (avoir une expérience), qui se limiterait à recevoir des sensations ou établir un contact sensible avec ces objets premiers. La richesse des significations obtenues quant aux objets premiers dépend donc de la méthode ayant permis d'arriver aux objets seconds qui ont à leur tour mené à la validation auprès des objets premiers. Le développement de la méthode est par conséquent primordial pour le développement de la philosophie, et par extension, de l'éthique, et c'est en ce sens que la logique de l'enquête occupera un rôle prépondérant dans la philosophie de Dewey. La compréhension de cette continuité de l'expérience (première et secondaire) traverse la pensée de Dewey, que ce soit en matière d'éducation, de politique ou d'éthique (Dewey 2014 [1929]; Dewey 2011 [1939]).

Cette idée de continuité de l'expérience s'étend à la continuité existant entre les faits et les valeurs, de même qu'entre les fins et les moyens : les objets seconds sont, au départ, des fins, mais deviennent des moyens pour tester les propositions, pour servir de données premières à d'autres expérimentations, des fins visées au départ sont modifiées, remodelées, transformées en moyens et vice versa. Que l'on parle d'un objet de la nature, comme les atomes, ou que l'on parle d'un objet « humain » tel qu'une valeur n'a pas d'importance : la continuité de l'expérience demeure. Cela a par ailleurs de multiples conséquences pour l'éthique et la compétence éthique. Au premier chef, la discussion sur les valeurs afin de déterminer si elles sont des fins ou des moyens apparaît inutile. Une même valeur pourra prendre la forme de l'un ou de l'autre dans le continuum que constitue l'expérience. D'une part parce que les fins visées sont un moyen « procédural », c'est-à-dire qu'elles servent à donner une direction à l'enquête (Dewey, 1967 [1938]), et d'autre part parce que les fins et les moyens sont constamment réajustés en cours d'enquête, en fonction de l'évolution de la situation qui se modifie elle-même en cours d'enquête. Lorsqu'il y a rupture dans la situation, on cherchera à rétablir l'équilibre par l'enquête, qui suppose une délibération constante et des réajustements incessants entre les fins et les moyens. Comme la situation évolue en cours d'enquête, les fins et les moyens pris pour les atteindre évolueront eux aussi. Cela suppose donc que les fins ne sont pas fixées, qu'il n'y a pas de fins en soi, pas plus qu'il n'y a de fins (ou de biens) pouvant prétendre être absolues.

C'est en ce sens que l'expérience peut et doit être ouverte : pour Dewey, il s'agit là d'une condition vitale en ce qu'elle permet l'adaptation de l'organisme à son environnement (Dewey 2012 [1925]; Dewey 2014 [1929]).

Le défaut de faire appel à cette méthode que nous venons d'évoquer aura trois conséquences néfastes : 1) cela nous empêche de vérifier, ce qui signifie qu'il n'y a pas de vérification, « pas même un effort de test et de contrôle » (Dewey 2012 [1925], p.37); 2) la signification des objets de l'expérience ordinaire n'est jamais enrichie, ce qui 3) rend les objets de la philosophie arbitraires, distants, abstraits ou déconnectés de la réalité. De ces conséquences, nous pouvons tirer trois conditions de l'expérience en éthique : 1) elle doit offrir un potentiel de validation, 2) elle doit permettre d'enrichir les significations que l'on donne aux objets – physiques, humains ou moraux et, donc d'en enrichir notre compréhension et 3) être ancrée dans des situations concrètes, vécues par les acteurs, dans le monde, sur le monde. Bref, il s'agit d'une expérience du monde, sur le monde, dans le monde où les principes donnés a priori et déconnectés des réalités du milieu et du contexte sont mis à l'écart. L'expérience permet d'élaborer des objets (seconds) et exige de revenir aux objets premiers par un chemin contrôlé permettant aussi d'évaluer l'enrichissement de signification (donc une meilleure capacité d'agir, un plus grand pouvoir d'agir) qu'apportent les objets seconds sur les premiers. L'expérience brute est donc « à la fois première et dernière – première en ce qu'elle est donnée sous une forme incontrôlée, dernière en ce qu'elle est donnée sous une forme plus réglée et plus riche de sens, rendue possible par les méthodes et les résultats de l'expérience réfléchie » (Dewey 2012 [1925], p. 46).

Cela implique que les objets seconds, comme les valeurs ou les normes, sont testés en situation, de manière réfléchie, pour contribuer à l'enrichissement de leur signification sociale (un surcroît de sens, source de pouvoir enrichi ou accru sur l'expérience première), étroitement liée à leur pertinence, à leur convenance, bref, à leur efficacité à résoudre les problèmes par l'orientation de l'action qu'elles fournissent. L'expérience doit ainsi permettre d'accroître le pouvoir d'agir, ou la puissance d'agir dans des situations de vie ou de travail ordinaires. Mais l'enrichissement de sens et de la valeur des choses, le surcroît de clarté, la profondeur et la continuité accrues ont leur propre valeur finale (ce ne sont pas que des moyens) : elles sont un « résultat peut-être encore plus précieux que la possibilité acquise d'un pouvoir supérieur de contrôle » (Dewey 2012 [1925], p. 42). C'est à

cela que se mesure l'efficacité ou le succès d'une action pour Dewey et c'est pourquoi nous pouvons dire que le pragmatisme offre une perspective émancipatrice¹⁵⁷.

Ce pouvoir d'agir n'est pas sans rappeler la formule que Zarifian (2009) et d'autres (Le Boterf, pour ne nommer que ceux-là) utilisent pour parler de compétence : il est toutefois entendu de diverses façons et habituellement lié à la capacité d'adaptation attendue des individus pour répondre aux besoins de l'organisation, besoins dictés le plus souvent par des intérêts économiques. Une lecture pragmatiste impliquera de dépasser cette vision instrumentale du pouvoir d'agir pour intégrer pleinement la dimension collective et sociale de l'expérience. C'est pourquoi il importe de revenir sur les conditions de l'expérience que nous venons d'évoquer brièvement, ce qui permettra de prendre la pleine mesure du changement de paradigme qu'impose une conception pragmatiste de la compétence éthique. Ce changement de paradigme pourra s'incarner dans la construction d'un environnement capacitant comme nous le verrons au chapitre suivant.

1.2 LES CONDITIONS DE L'EXPERIENCE

Nous avons souligné que la valeur de l'expérience réside dans l'apprentissage et l'ouverture à d'autres expériences qu'elle permet. Pour qu'elle soit de qualité (ou éducative), elle doit donc contribuer à enrichir nos significations, notre compréhension du monde et, ultimement, améliorer les conditions de la vie humaine. Une telle expérience n'est possible qu'à certaines conditions, lesquelles sont garanties par la méthode de l'enquête. Parmi ces conditions, nous avons évoqué le potentiel de validation et la continuité (retour vers l'expérience première). Si la méthode ne garantit pas que les résultats seront correctement montrés et communiqués, ni même qu'on en arrivera au résultat prévu, elle permet au moins de connaître quand, où et comment les résultats, quels qu'ils soient, ont été atteints : [elle] nous fournit une carte de la route qui a été traversée, si bien qu'il est possible, pour autant qu'on le souhaite, de refaire le chemin afin d'inspecter soi-même le paysage » (Dewey 2012 [1925], p. 59). C'est ce qui permet – individuellement ou collectivement – de tester la validité des sélections opérées en faveur du but poursuivi. Et cette vérification participe pleinement de ce qui permet d'accroître les significations, que la proposition ait été confirmée ou infirmée.

¹⁵⁷ Au chapitre suivant, nous parlerons plutôt de « capacitation » dans le cadre d'une « approche par les capacités ».

C'est en ce sens que l'expérience est formée et formatrice (Hétier 2008). Formée parce que dirigée par l'enquête intelligente, et formatrice parce qu'elle permet l'apprentissage et la formation de nouvelles expériences. Ce faisant, en étant ouverte vers l'avenir et la nouveauté (Dewey 2003 [1920]), tout en étant continue, c'est-à-dire en interaction permanente avec les applications du quotidien (expériences premières), l'expérience est également transformatrice. Dewey insiste en outre sur son caractère expérencié, c'est-à-dire que pour lui, il n'y a point d'expérience sans « [ce] rapport étroit entre faire, souffrir et subir [qui] forme ce que l'on appelle expérience » (Dewey 2003 [1920]), p. 92). Que l'action soit intentionnelle et réfléchie importe peu pour Dewey. Ce qui importe est le fait qu'il y ait une conséquence, un « subir » ou un « souffrir » : « Agir, subir, tendre la main, se brûler : un lien unit l'ensemble à tel point que l'un en vient à suggérer et à signifier l'autre. Il y a donc bien expérience au sens plein et vital du terme » (Dewey 2003 [1920], p. 93). L'ensemble dont parle Dewey tient à l'interaction entre l'organisme et l'environnement, interaction qui est essentielle à l'adaptation, ce qui ramène l'expérience au « processus de vie », marqué par des « moments de réajustements » qui forment « la véritable matière de l'expérience », c'est-à-dire de « lignes d'actions à visée adaptative, d'habitudes, de fonctions actives, d'actions agies et subies, de coordination sensori-motrice » (Dewey 2003 [1920], p. 95). Bref, l'expérience est incrémentale et « porte en elle des principes de connexions et d'organisation » (Dewey 2003 [1920], p. 95).

Ainsi, l'expérience est présente même dans les actions routinières en ce qu'elle ré-éprouve les acquis des expériences passées qui ont permis de constituer les habitudes d'action (c'est la continuité entre les objets primaires et secondaires de l'expérience que nous avons évoquée plus tôt). Cette mise à l'épreuve suggère en même temps de nouvelles fins, de nouveaux moyens afin d'enrichir l'expérience, ce qui fait d'elle sa propre source de régulation : « nous utilisons nos expériences passées pour en construire de nouvelles et de meilleures à l'avenir. Par expérience, on entend aussi le processus par lequel elle chemine vers son propre perfectionnement » (Dewey 2003 [1920], p.98), ce qui nous permet de la qualifier d'autonome. Si l'expérience est sa propre source de régulation autonome, elle est plus qu'un simple moyen : elle est la « condition et de la diversité et du perfectionnement des solutions à venir » (Hétier 2008, p. 23), ce qui fait du méliorisme et du pluralisme des caractéristiques essentielles de l'expérience chez Dewey.

Mais pour qu'elle soit tout cela, l'expérience doit avoir le champ libre. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si Dewey était si attentif aux contraintes qui pèsent sur « le libre jeu de l'expérience » (Hétier 2008),

que ce soit les contraintes sociales, historiques ou paradigmatiques¹⁵⁸ dont il fait état dans ses écrits (Dewey 2003 [1920]; Dewey 2014 [1929]). Pour lui, seule la démarche scientifique peut garantir les conditions de l'expérience puisqu'elle en fait son principe fondateur. L'enquête, en tant que méthode, devient alors fondamentale. Et pour Dewey, la précision et la portée des jugements quant à la manière dont nous répondons, nous agissons, nous nous rapportons à un phénomène (sous forme d'adaptation) sont ce qui permet d'orienter les événements et de garantir la sûreté des valeurs (Dewey 2014 [1929], p. 150). La méthode de l'enquête devient manifestement aussi nécessaire en éthique qu'en physique, ce qui fait de la maîtrise de la méthode un élément essentiel de la compétence éthique. Enquête et expérience constituent la pierre angulaire de l'expérimentalisme¹⁵⁹ de Dewey. En fait, « l'expérimentalisme (la sauvegarde consciente d'une interaction continue entre un organisme et son environnement) serait la seule méthode par laquelle assurer à une vie humaine le bénéfice d'être "en situation" : influente et influencée, active et réceptive, donc participative. » (Zask 2008, p. 324). Et :

« une action réellement expérimentale produit un ajustement des conditions, non un ajustement aux conditions; elle produit le fait de modifier des conditions existantes, non le simple fait de modifier le moi et l'esprit afin qu'ils se coulent dans les premières. Une adaptation intelligente consiste toujours en un réajustement, en une re-construction de ce qui existe » (Dewey, cité dans Zask 2008, p. 318).

Le milieu tout comme l'enquêteur ont changé. Pour garantir les conditions de l'expérience, il est donc nécessaire d'éviter l'erreur d'un impératif de flexibilité s'adressant uniquement au travailleur pour qu'il se coule dans les conditions imposées par son organisation ou sa hiérarchie. Nous sommes donc fort loin d'une adaptation qui ne serait qu'un « ajustage » aux intérêts immédiats relevant d'impératifs financiers (Fabre 2008, p. 43). Il s'agit plutôt de reconstruction active de l'environnement et c'est pourquoi l'approche visant la construction d'un environnement capacitant nous semble incontournable pour le déploiement de la compétence éthique. Tout cela nous ramène donc aux conditions pour le déploiement et le développement de la compétence éthique. Puisque si l'éthique est une expérience et que cette dernière est nécessaire à l'apprentissage, elle est aussi essentielle à la

¹⁵⁸ Nous faisons référence aux systèmes de pensée qui ont, pour Dewey, des conséquences pratiques importantes et nuisibles pour l'expérience. Par exemple, l'idéalisme hégélien ferait disparaître l'expérience et la théorie kantienne aurait eu pour résultat « la déification des bonnes intentions comme telles, d'une part, et, d'autre part, la promulgation de lois immuables et rigides » (2004, p.47, cité dans Hétier 2008, p. 22.).

¹⁵⁹ La référence à la démarche expérimentale de l'enquête est omniprésente chez Dewey, à tel point que certains diront qu'il aurait été préférable de parler d'expérimentation plutôt que d'expérience puisque l'expérimentation est « chez Dewey la figure spécifiquement humaine de l'expérience » et qu'elle « désigne [d'une manière générale] l'identité entre expérience et enquête » (Zask, citée dans Hétier 2008, p. 25).

compétence éthique. Et les conditions qui autorisent et favorisent le libre jeu de l'expérience deviennent des conditions pour le déploiement de la compétence éthique.

Si la logique de l'enquête est indispensable à l'expérience, elle appelle une attitude particulière. Parce que la nécessaire souplesse de l'expérience (pour qu'elle soit continue et ouverte) demande une « attention permanente aux conséquences de l'action [...] une ouverture d'esprit nécessaire pour apprendre et du courage pour apporter les changements nécessaires » (Dewey 2003 [1920], p. 99), elle implique la responsabilité, celle de ne pas tenir pour acquis les concepts, idées, normes, valeurs, etc. C'est la responsabilité de mener l'enquête, seul rempart contre l'arbitraire, particulièrement en matière d'éthique. La compétence éthique supposera cette responsabilité, qui impliquera l'initiative de l'enquête (l'entrée en situation; Lacroix, Marchildon et Bégin 2017), de toutes ses « activités intellectives » (Mayen 2014) et jusqu'au dénouement (l'équilibre retrouvé). La responsabilité et l'initiative sont étroitement liées à la notion de compétence telle que comprise dans l'approche dynamique (Zarifian (2009). Ces éléments, avec la compréhension du succès qu'autorise le pragmatisme de Dewey, nous permettront de bonifier la conception dynamique de la compétence. C'est ce que nous ferons après en avoir rappelé les principaux éléments de définition, mais, déjà, nous voyons poindre que la compétence éthique impliquera une compétence d'enquête.

1.3 LES DIFFERENCES QUI FONT LA DIFFERENCE

Rappelons que la description et l'analyse des principales conceptions de la compétence, que nous avons présentées aux chapitres précédents, nous ont permis d'identifier l'approche dynamique et relationnelle comme étant plus cohérente et pertinente que les approches substantielles pour discuter de la compétence éthique et la déployer. Parmi les approches dynamiques, nous avons insisté sur celles de LeBoterf (1998), Zarifian (2009) et de Jonnaert (2009). Ce dernier a par ailleurs mis en évidence un certain consensus autour de la notion de compétence et c'est ce noyau consensuel qui nous servira de point de départ. Nous mettrons en évidence les conséquences que la perspective pragmatiste a sur chacun des éléments constitutifs de ce noyau, ce qui nous permettra de dégager des conditions de définition de la compétence et, plus loin, pour la compétence éthique. À l'instar de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017), nous mobiliserons plus particulièrement la conception de Zarifian¹⁶⁰, qui pour être bien articulée, n'est toutefois pas suffisamment élaborée. Nous bonifierons

¹⁶⁰ Notons que Zarifian aurait repris et bonifié la définition de Le Boterf (Lacroix, Marchildon et Bégin (2017, p. 85).

donc cette approche en utilisant la notion d'expérience comme point d'ancrage principal, ce qui nous amènera à mobiliser les notions d'enquête et de situation. Mais avant d'amorcer ce travail, il convient de rappeler les principales définitions de l'approche dynamique ainsi que les éléments sur lesquels porte le consensus identifié, entre autres, par Jonnaert (2009)¹⁶¹. Cela nous permettra de bien identifier le point de départ de cette partie de notre argumentation.

Au premier chapitre, nous avons souligné l'existence d'un consensus autour de la notion de compétence. Ce consensus, identifié par Jonnaert (2009) montre que la compétence fait nécessairement référence à :

- « un ensemble de ressources
- que le sujet peut mobiliser
- pour traiter une situation
- avec succès. » (Jonnaert 2009, p. 31)

Rappelons que la compétence comprise dans une perspective dynamique ou relationnelle n'est pas seulement l'ensemble des ressources que peut mobiliser une personne, mais réside également, et surtout, dans la mobilisation même de ces ressources par une personne en situation (Le Boterf 1998). Cette distinction est importante puisqu'elle nous oblige à insister sur la dimension dynamique de la compétence par opposition à une compréhension statique de cette dernière. Cela nous permet également de rappeler que le consensus s'étend également à l'idée que la compétence se développe en situation et se lit dans l'action et, donc, sur son caractère dynamique, comme nous venons de la mentionner, mais également situé (un processus plus qu'un contenu). C'est ce que Jonnaert introduit dans sa définition qui se décline en quatre points :

« une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.

- *Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.*
- *Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.*

¹⁶¹ Les conclusions de Ayotte-Beaudet (2013) (dont nous avons fait mention dans la section du chapitre 2 où nous avons présenté les conceptualisations de la compétence dans les sciences de l'éducation) sont toutefois plus mitigées : pour cet auteur, le seul critère invariable relatif aux définitions de la compétence étudiées est le réseau de ressources (*resource framework*). D'autres dimensions de la compétence convergent, sans toutefois être des invariants, comme les ressources personnelles cognitives (surtout les connaissances).

- *La compétence est l'aboutissement de ce processus temporel, complexe, dynamique et dialectique de traitement; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations. » (Jonnaert 2011, p. 35, reformulé au départ de Jonnaert et al 2005, p. 674).*

Zarifian (1999) met également l'accent sur la compétence en tant que processus dans sa définition en trois points :

- *« La compétence est une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté.*
- *La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité.*
- *La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente (Objectif compétence, 1999, p. 65, 71) » (Zarifian 2009, p. 159).*

En réponse aux critiques formulées à son endroit, mais aussi à partir de son travail d'intervention sur le terrain, Zarifian modifie le premier point pour y ajouter les notions de succès, de service et d'événement. Nous pouvons alors reformuler le premier élément de sa définition : la compétence est une prise d'initiative et de responsabilité *avec succès* de l'individu sur des situations *de service* professionnelles, *en partie événementielles*, auxquelles il est confronté.

Comme on peut le constater, la notion de succès est omniprésente dans les différentes conceptions dynamiques de la compétence. Elle fait référence à la capacité qu'a une personne de résoudre une situation problématique, c'est-à-dire de parvenir à la résoudre, de réussir l'exercice en d'autres termes. Cette réussite ou cette capacité à réussir qui caractérise la compétence pose toutefois la question des critères de réussite et celles de son évaluation. Sur quelle base dirons-nous en effet que la situation problématique a été résolue et comment évaluer cette compétence? Sur quelle base pourrions-nous affirmer que le problème est non seulement résolu, mais entièrement résolu? Jonnaert répond à cette question en avançant que la compétence implique que la situation est traitée et « achevée » de manière compétente et socialement acceptable tandis que Zarifian (2009) soutient que la question du succès et de ses critères de mesure relève d'un débat social, d'une prescription hiérarchique, ou encore des deux à la fois.

Ces questions et le débat qu'elles soulèvent ne sont pas mineurs et purement rhétoriques puisque ces notions d'évaluation et de succès posent problème dans l'application et le déploiement de la compétence éthique, comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent. L'idée de succès est problématique dans la mesure où elle repose sur une rationalité prédéterminée, c'est-à-dire une

manière de fixer les conditions de la réussite *a priori* alors qu'en tant que processus dynamique, elle implique intrinsèquement de modifier continuellement ces conditions de réussite, de même que la manière de les évaluer qui n'est autre que la rationalité utilisée pour ce faire. Dans les milieux de travail, sa définition et les critères pour l'évaluer sont toutefois réduits à des questions de productivité quantifiable et sont imposés, sans qu'ils n'aient d'abord fait l'objet d'une véritable réflexion de la part de ceux qui doivent accomplir la tâche (pas plus que de la part de ceux qui doivent l'évaluer). Cette notion de réussite relève par conséquent le plus souvent d'une vision instrumentale étroite, imposée par une « philosophie gestionnaire » à laquelle tous les travailleurs, y compris les gestionnaires, sont tenus de se conformer. Nous verrons, avec les notions de succès, d'initiative et de responsabilité, que cette perspective est toutefois contraire à la logique même de la compétence, qui met plutôt de l'avant une relation ouverte et dynamique des fins et des moyens.

Zarifian ajoute l'idée du service, qui, on peut le comprendre, ne se retrouve pas dans les autres définitions issues du milieu de l'éducation alors que les finalités sont différentes. Il s'agit pour Zarifian de mieux tenir compte du fait que les situations de travail « sont de plus en plus orientées vers le service à offrir et à rendre à des destinataires » (Zarifian 2009, p. 160), ce qui place la question des effets sur autrui au centre de la compétence. Mais l'attention permanente aux conséquences de l'action (sur soi comme sur autrui et l'environnement) est également inhérente à la logique de l'enquête, essentielle au travail de l'intelligence tel que l'entend Dewey (2003 [1920], p. 99).

Finalement, contrairement à ce que plusieurs auteurs ont affirmé (Crahay 2006), la compétence n'exclut pas les actions routinières. Zarifian reconnaît que si les événements inattendus et imprévisibles sollicitent de manière plus intensive la compétence, il y a toujours une part de répétition dans les situations (ajoutons qu'il appartient justement à l'enquête de mettre en lumière les similitudes ou les différences dans les situations). Ce qu'il met de l'avant ici — tout comme Jonnaert dans l'expression « situation quasi isomorphe » — c'est la singularité des situations qui sont toujours uniques, ne serait-ce que par l'espace-temps dans lequel elles s'inscrivent. Mais l'inédit n'est pas à comprendre comme étant une situation problématique inédite en tant que crise (Crahay 2006)¹⁶². Il est à comprendre par une posture d'ouverture et de souplesse que l'individu doit adopter face à la situation, pour mieux en saisir les spécificités, et face à son action en situation pour mieux la découvrir : « le bien de cette situation est à découvrir, à mettre en évidence et à atteindre en fonction du problème à résoudre ou du défaut à corriger » (Dewey 2003 [1920]), p. 144). Et comme

¹⁶² Nous avons brièvement présenté la critique de cet auteur au second chapitre, dans la section 1.1.6.2. Les critiques de l'APC en éducation .

chaque situation ou chaque problème est unique, elle doit être abordée avec souplesse et liberté, sans toutefois exclure ou sous-estimer la régularité des conduites découlant de l'expérience passée. De plus, même les situations complexes¹⁶³ ne sont généralement pas des situations ponctuelles ou exceptionnelles. Elles font plutôt partie d'une trajectoire et sont amenées à se répéter.

Les trois ajouts conceptuels de Zarifian, soit le succès, la relation de service et la notion d'événement, permettent de répondre à certaines des lacunes théoriques et pratiques que nous avons mises en évidence au chapitre précédent, lorsque nous avons exposé la problématique liée à la définition et, surtout, à l'usage de la compétence éthique. La philosophie de Dewey nous permettra maintenant de bonifier davantage la notion de compétence afin de la rendre cohérente avec l'idée de compétence éthique. En mobilisant les notions de succès, d'initiative, de responsabilité et de situation mises de l'avant par Dewey comme autant de conditions de définition, nous serons en effet mieux en mesure d'identifier des conditions de fonctionnement de la compétence éthique.

1.3.1 LE SUCCÈS : UNE NOTION À REDÉFINIR

Loin d'être uniquement une question de résultats ou de moyens¹⁶⁴, le succès repose sur « la qualité des processus d'action et la pertinence des initiatives, en rapport avec les effets qu'elles produisent » (Zarifian 2009, p. 159). Mais on ne peut pas prévoir tous les effets que ces initiatives auront, en plus de devoir de toute façon les évaluer sur la base de critères (tel ou tel effet est-il positif ou négatif? Et encore, positif ou négatif pour qui et dans quelle mesure?). C'est donc dire que les conditions de succès ne peuvent être définies à l'avance, ce qui implique que ces critères de réussite ne pourront pas non plus être précisés à l'avance, à tout le moins pas de manière déterminée. Bref, les résultats attendus et les résultats effectifs ne peuvent être prédéterminés de manière précise. Cette manière de concevoir le succès d'une action à l'aune de ses effets sur autrui, en refusant de le réduire à la conformité et au respect des prescriptions déjà identifiées, a plusieurs conséquences sur la façon de penser la compétence et son opérationnalisation en milieu de travail.

¹⁶³ La complexité est souvent associée à l'idée de compétence, et plus précisément la maîtrise de situations complexes (et inédites) (Gottsmann et Delignières 2015; Crahay 2006).

¹⁶⁴ Rappelons que la culture des résultats est associée à une philosophie managériale où le contrôle et la conformité priment. La culture des résultats fait référence à la manière d'évaluer les actions à partir de l'atteinte des résultats fixés à l'avance, lesquels sont la plupart du temps imposés.

D'emblée, on peut affirmer que c'est toute la pertinence de l'évaluation par objectifs (fondée essentiellement sur la comparaison entre les objectifs fixés et les résultats obtenus) qui est alors remise en question. C'est aussi accorder un rôle essentiel à l'initiative,

« centrée sur les effets utiles et sensibles aux événements, [qui] permet d'anticiper et de rectifier avec souplesse et intelligence, là où la prescription de résultats fige l'action, la bride et l'épuise, avec une chance notable de se tromper de cible ou d'être en retard sur le réel » (Zarifian 2009, p. 160).

Cette conception du succès place également l'idée de responsabilité, entendue comme une capacité d'être attentif aux effets de nos choix afin d'être en mesure de les rectifier tout au long de notre démarche, au cœur de la compétence. Cette responsabilité n'est pas celle de faire en permanence des choix pertinents, mais d'être attentif à leurs effets, ce qui impliquera que l'erreur (sur laquelle nous reviendrons plus loin) ne pourra être considérée comme un signe d'incompétence. Nous parlerons alors de la responsabilité qu'a une personne face aux effets que ses initiatives produisent sur autrui, de la responsabilité de se soucier d'autrui, ce que Zarifian décrit dans les termes suivants : « L'initiative suppose une approche de responsabilité plus forte, de nature éthique et non pas seulement pratique ou morale » (Zarifian 2009, p. 167). En associant la compétence à une telle capacité d'agir, on infère nécessairement que la compétence implique un minimum d'initiative, laquelle suppose plus qu'une responsabilité entendue au sens juridique (« répondre de » devant un tribunal) et plus qu'une responsabilité intériorisée¹⁶⁵. Il s'agit d'une responsabilité qui se mesure dans l'action. Elle ne saurait non plus se limiter à une responsabilité morale dichotomique (bon ou mauvais). La définition de responsabilité que Zarifian propose est celle qui est mise de l'avant par Hans Jonas alors que ce dernier l'associe à la capacité qu'a une personne de se sentir responsable, c'est-à-dire d'« avoir le souci de. [...] Non pas "répondre de", mais "avoir le souci de" » (Zarifian 2009, p. 168). Cette responsabilité est explicitement collective, mais aussi portée par les individus (« elle passe en chacun de nous ») et elle implique un séquençement entre l'initiative et la responsabilité : « la prise de responsabilité, au lieu de lui succéder, précède la prise d'initiative » (Zarifian 2009, p. 169), c'est-à-dire que c'est parce que nous avons le souci que nous prenons une initiative, et pas l'inverse. Est-ce à dire que la responsabilité devrait se résumer à avoir le souci d'autrui? Selon Zarifian, « avoir le souci de » ne suffit pas en lui-même, tout comme le « répondre de ». Mais une fois associés, la responsabilité précède tout autant qu'elle succède aux prises d'initiatives, mais pas seulement : « ces deux approches de la responsabilité, pour autant qu'elles aient été intériorisées, se

¹⁶⁵ L'auteur fait ici référence à la philosophie de Kant, à l'intériorisation des normes qui permettrait à chacun de devenir son propre juge. Ainsi, plus les normes sont intériorisées, plus le sens des responsabilités (le sens du devoir) s'accroît et plus la compétence est élevée. (Zarifian 2009, p. 166).

rejoignent au moment du guidage de nos prises d'initiative. Non pas avant et après, mais aussi pendant » (Zarifian 2009, p. 169).

En somme, l'une des principales conséquences de la compréhension du succès proposée ici, c'est-à-dire d'aborder le succès à partir des notions d'initiative et de responsabilité, nous oblige à introduire une dimension éthique intrinsèque à la compétence, faisant de toute compétence une compétence éthique, ou, à tout le moins, faisant de l'éthique le critère de légitimité de toute compétence¹⁶⁶. La compétence éthique devient alors une « métacompetence », une compétence qui recouvre toutes les autres compétences : une compétence interprétative et critique. Mais au-delà de ces considérations, c'est aussi pleinement ancrer la compétence dans la perspective du pragmatisme : « je réponds de mes actions en rapport avec les situations dans lesquelles ces actions ont été exercées et en fonction de leurs effets pratiques, et ceci dans un système de relations à d'autres acteurs » (Zarifian 2009, p. 166). C'est en effet ce qu'impliquent les notions d'expérience et d'enquête chez Dewey. Mais si l'on approfondit l'analyse à partir de ces concepts, on constate que le pragmatisme apporte davantage de clés de compréhension et, par conséquent, des clés pour l'opérationnalisation de la compétence et de la compétence éthique. Nous verrons notamment que le pragmatisme permet une compréhension plus large de la réflexivité, de l'initiative et du succès. Cet enrichissement de la notion de compétence (éthique) est rendu possible par le rejet de la dualité individu-social (ou organisme-environnement) que Dewey met de l'avant dans plusieurs ouvrages (entre autres : Dewey 2003 [1920] ; Dewey 2012 [1925]).

1.3.2 LA NOTION DE SUCCÈS POUR DEWEY : UNE PERSPECTIVE SOCIALE ET MÉLIORISTE

La notion de succès prend une signification particulière pour Dewey, qu'il associe à la satisfaction et, ultimement, au progrès, lequel est entendu au sens d'accroissement des possibilités de l'expérience et, donc, à l'apprentissage. Cette ouverture nous éclairera quant aux conditions de succès et nous permettra au passage d'approfondir les notions d'initiative et de responsabilité ainsi que la relation qui existe entre les fins et les moyens, ce qui aura un impact sur la manière de concevoir la compétence éthique.

¹⁶⁶ Pour sa part, Jonnaert (2009) dira qu'il n'est pas suffisant qu'une situation soit traitée avec succès : il faut aussi que le traitement de la situation soit acceptable socialement. Et si une compétence prend en considération sa propre évaluation (Jonnaert 2009), alors la dimension réflexive est inhérente à l'idée de compétence. La compétence contient donc une dimension éthique et c'est cette dernière qui permet d'évaluer et développer les compétences.

1.3.2.1 SATISFACTION, EXPERIENCE ET APPRENTISSAGE

Chez Dewey, la notion de succès est étroitement liée à celles de satisfaction et d'efficacité. Mais cette efficacité n'est pas à comprendre au sens d'une satisfaction qu'un individu – si réflexif soit-il – ressentirait par rapport à son action et aux effets qu'elle produit sur autrui. Il ne s'agirait donc pas de mesurer le mieux-être, le rendement, ou l'excellence « à l'aune de la satisfaction des sujets impliqués, et ce, indépendamment de l'amélioration effective de la situation [...] » (Couturier 2000, p. 144). La perception du succès peut être différente de l'efficacité réelle de son action, telle que mesurée dans les conséquences réelles et expérimentées par les différents acteurs. Certaines précisions s'imposent donc pour comprendre comment la notion de satisfaction s'inscrit dans le pragmatisme de Dewey, dans toute sa dimension sociale et mélioriste, qui ne peut se contenter d'une satisfaction personnelle, strictement et « basement » individuelle. Pour lui, la notion de satisfaction prend le sens d'accomplissement, au sens objectif du terme, c'est-à-dire en termes de résultat, de progression. Elle est restauration de l'équilibre auparavant troublé : « rendre *suf*-fisant quelque chose de *dé*-ficient ». Son contraire est la *dé*-préciation, au sens du mépris d'un résultat ou d'un produit dans sa connexion avec les conditions et les efforts dont il est le fruit » (Dewey, 1967 [1938], p. 249). Se laisse entrevoir ici la relation fins — moyens, dont l'adéquation constitue un critère de satisfaction qu'il précise en distinguant « ce qui procure une satisfaction (*satisfying*) » et ce qui est satisfaisant (*satisfactory*). Qu'une chose procure une satisfaction relève du contenu d'une proposition de fait alors que d'affirmer que cette chose est satisfaisante revient à la définir en « fonction des connexions et des interactions qui s'y rapportent [...] [et de ce qu']elle remplit les conditions spécifiées » (Dewey, 2008 [1929], p. 276-277), qu'elle est « ad-jugée ». Ce qui est satisfaisant est ce qui correspond aux attentes au sens de ce qui débouche « sur un résultat observable qui remplit les conditions liées à la nature du problème considéré » (Dewey 2008 [1929], p. 199). En d'autres mots, elle correspond à un jugement pratique, une appréciation quant à sa valeur : importe-t-il de faire advenir (ou de maintenir) cette chose? Cette chose, si elle est « prise » (fait), mérite-t-elle d'être appréciée (jugement)?

C'est ce jugement pratique, jugement d'appréciation ou d'accomplissement, étroitement lié à « l'expérience de la convenance », à l'acte « consommatoire » qui assure la direction de la conduite, liant ainsi la notion de satisfaction à celle de prévision (elle « pointe dans la direction d'un avenir où la chose continuera à servir » (Dewey, 2008 [1929], p.277) et, donc, à l'épreuve des conséquences réelles et à l'action.

Il ne s'agit donc pas d'une satisfaction au sens de jouissance immédiate et individuelle et cette satisfaction n'est pas « sujette au caprice et au particularisme personnel » (Dewey 2003 [1920],

p. 136). Elle doit plutôt se comprendre au sens d'un jugement et d'une vérification (confirmation, infirmation d'une hypothèse), de la relation moyens-conséquences, ce que Dewey exprime dans les termes suivants :

« Le jugement qui est réellement jugement (qui remplit les conditions logiques du jugement) institue des moyens-conséquences (fins) en stricte relation conjuguée les uns aux autres. Les fins doivent être ad-jugées (évaluées) sur la base des moyens dont on dispose pour les atteindre [...] car une fin visée est elle-même un moyen, à savoir un moyen procédural. » (Dewey, 1967 [1938], p. 599).

La satisfaction dont Dewey parle est celle « des besoins et des conditions du problème d'où sont issus l'idée, le but et la méthode d'action. Elle inclut conditions publiques et objectives » (Dewey 2003 [1920], p. 136). Ainsi, à ceux qui associent le pragmatisme à la formule « la fin justifie les moyens », Dewey répond :

« D'un point de vue logique, elle [la formule] repose sur le postulat que la fin est fixée et donnée d'avance de sorte que l'enquête n'a rien à y faire et que le seul problème pour l'enquête est de constater et de manipuler les matériaux par lesquels cette fin peut être atteinte. La fonction hypothétique et directrice des fins visées comme moyens procéduraux est donc escamotée et une condition logique fondamentale de l'enquête est violée. Seule une fin-visée qui est traitée comme hypothèse [...] peut logiquement déterminer les [...] moyens. Dans tous les domaines, sauf dans le domaine social, la notion que la solution correcte est déjà donnée et qu'il ne reste qu'à trouver les faits qui la prouvent est si complètement discréditée que ceux qui y conforment leur conduite sont considérés comme des mystificateurs ou comme des charlatans qui essaient d'imposer aux faits quelque notion de leur choix. » (Dewey 1967 [1938], p. 599).

Cela implique que les valeurs employées comme fins-visées doivent être déterminées dans et par le processus de l'enquête – les fins n'ont jamais une valeur inhérente *a priori* si indiscutable qu'elles règlent et valident les moyens employés. Ces fins doivent être déterminées sur la base de conditions existantes en tant qu' « obstacles-ressources » (Dewey, 1967 [1938], p. 606). En d'autres mots, la fin ne justifie pas les moyens. Ce sont plutôt les moyens qui justifient – au moins en partie – et conditionnent les fins, lesquelles sont constamment redéfinies dans le cours de l'expérience. La fonction « hypothétique et directrice » des fins suppose donc une relation ouverte, ce qui signifie que les fins (qui sont aussi des moyens) peuvent être révisées en cours d'enquête, au fur et à mesure que la situation évolue. Ainsi, si l'on peut (et devrait) définir des fins, ce n'est pas pour les comparer aux résultats obtenus, mais pour mieux diriger l'action. L'échec – au sens de la non-atteinte des résultats attendus — ne relève donc pas de l'incompétence. L'incompétence relèverait plutôt de l'incapacité à reconnaître la convenance des fins et des moyens, à les réajuster en cours de route. Et cette fonction hypothétique et directrice des fins impliquera également que la compétence n'est pas une affaire de

maîtrise (de situations complexes) : il s'agit plutôt de « les traverser de manière satisfaisante » (Gottsmann et Delignières 2015, p. 73). C'est donc la manière d'y arriver, plus que le résultat, qui compte, d'où l'importance de la méthode d'enquête. Et ce résultat devra être compris non pas comme l'atteinte de l'objectif fixé au départ (ce qui impliquerait que cet objectif soit bon et que sa valeur n'ait pas changé), mais en fonction d'une appréciation des effets réels observés, ce qui signifie de nous assurer qu'ils soient satisfaisants, qu'ils satisfassent aux conditions de la situation. En ce sens, la compétence relève plus d'une logique combinatoire de ressources pour un traitement satisfaisant (au sens de Dewey) d'une situation que de l'obtention d'un résultat prédéterminé.

Et si chaque situation ou chaque problème est unique, il existe plusieurs manières, plus ou moins pertinentes, de les « traverser ». Dewey évoque la routine mécanique comme une régression de l'intelligence (Dewey 2003 [1920], p. 143-144), par opposition à la souplesse et l'ouverture que l'enquête permet et exige : plus un individu aborde les cas particuliers avec un cadre fixe et standard, « quelle que soit l'étendue de son savoir [...], plus il régresse et redescend au niveau de la routine mécanique. Son intelligence et son action deviennent rigides et dogmatiques au lieu de rester libres et souples » (Dewey 2003 [1920], p. 143-144). Cela ne signifie toutefois pas que les actions routinières soient exclues de l'expérience. Au contraire, la continuité de l'expérience exige un retour de l'expérience réfléchie (seconde) vers la première, ne serait-ce que pour ré-éprouver les acquis de l'expérience passée, lesquels ont permis de constituer la routine :

« avec le développement de ce savoir de sens commun se développe une certaine régularité de la conduite. Les incidents singuliers se confondent et une façon générale d'agir s'élabore. Se met alors en place le savoir-faire dont font preuve l'artisan, le cordonnier, le menuisier, le gymnaste, le médecin, qui tous traitent les problèmes de manière régulière. Cette régularité signifie bien entendu que tel cas particulier n'est pas traité de façon particulière, mais comme un cas parmi d'autres du même type qui, par conséquent, relève d'un type d'action. De la multitude de maladies particulières rencontrées, la médecine, en apprenant à classer certaines d'entre elles dans la catégorie "indigestion", apprend du même coup à traiter de façon semblable tous les cas relevant de cette catégorie. Il prend l'habitude de prescrire un certain régime et un certain remède. C'est tout cela qui participe de l'expérience. Comme on vient de le voir, elle débouche sur une capacité organisée d'action. » (Dewey 2003 [1920], p. 89).

Ainsi, si la compétence se joue dans la singularité des situations – certains diront dans « l'inédit » (Crahay 2006) elle est avant tout affaire d'adaptations, en termes de connexions et d'organisation qui sont essentiellement – mais pas seulement – incrémentales. Les situations, ordinaires ou complexes, ne sont généralement pas des situations ponctuelles ou exceptionnelles. Elles sont inscrites dans un contexte de vie et sont amenées à se répéter. Et si la réussite réitérée (vérifiée) peut donner un indice de compétence, l'échec ne constitue pas pour autant un signe d'incompétence. Ces échecs s'inscrivent

dans la logique même de l'enquête et sont inévitables dans des situations complexes et inédites où les stratégies de tâtonnements et d'improvisation sont souvent les seules disponibles. C'est ce qui fait dire à des auteurs comme Gottsmann et Delignières (2015) que la compétence suggère davantage la pérennité et la justesse que l'efficacité : plutôt que de parler de maîtrise des situations et d'atteinte des buts fixés, il vaudrait mieux parler de traverser les situations de manière satisfaisante.

Et il est clair que, pour Dewey, les situations ordinaires, tout autant que les situations plus complexes, font appel à la même logique et font partie de l'expérience (Dewey 2003 [1920]) et, donc, ne sont pas exclues de la compétence. Cela permet de répondre, au moins en partie, à l'interrogation de Marcel Crahay (2006)¹⁶⁷ quant au degré de complexité et d'inédit nécessaire pour parler de compétence : un chirurgien qui réussit sa quarantième transplantation fait-il, ou non, preuve de compétence? Pour Dewey, le niveau de complexité et d'inédit dans une situation ne fait pas de différence du point de vue de la méthode puisque ce seront les mêmes opérations qui seront réalisées (une fois la situation devenue douteuse). Ce qui fait la différence, c'est l'ouverture et la souplesse face à la singularité de la situation qui nous permettent d'être attentifs aux effets de l'action entreprise. Ce qui fait la différence, c'est justement la dimension éthique de la compétence. Lorsque

« nous observons intelligemment, on peut dire que c'est avec appréhension que nous appréhendons : nous sommes sur le qui-vive de ce qui peut arriver. [...] L'observation est diagnostic, et qui dit diagnostic dit aussi anticipation et préparation. Elle prépare à l'avance une attitude qui nous permettra de réagir sans être pris au dépourvu » (Dewey 2003 [1920], p. 127).

En d'autres mots, ce n'est pas parce que l'on agit sur la base d'acquis ou d'automatismes que ceux-ci ne sont pas susceptibles d'être remis en question : ils sont en fait ré-éprouvés ou confirmés grâce à cette ouverture, cette souplesse et cette attention permanente aux effets de l'action (Dewey 2003 [1920]). Et c'est précisément ce que la notion de satisfaction implique puisqu'elle se comprend, rappelons-le, comme un jugement de vérification (confirmation ou infirmation). En ce sens, on pourra parler de compétence même pour des actions routinières dans la mesure où il y a vérification et ouverture à la singularité de la situation.

La compréhension de la notion de satisfaction que nous offre Dewey vient enrichir la manière dont on peut concevoir la compétence éthique, laquelle est étroitement liée à l'idée de succès, d'initiative et de responsabilité. La perspective développée ici fait en sorte que la satisfaction s'imbrique dans le processus d'enquête en ce qu'elle est liée à la confirmation, l'infirmation ou la modification d'une

¹⁶⁷ Voir à ce sujet la section 1.1.6.2. Les critiques de l'APC en éducation .

hypothèse par l'expérience, ce que Dewey résume en affirmant qu' « est vrai ce qui est vérifié » (Dewey 2003 [1920], p. 137). Elle institue également un nouvel objet d'expérience, ce dont Dewey rend compte en affirmant que « la vérification de l'hypothèse est secondaire et incidente. L'institution d'un nouvel objet d'expérience est le fait essentiel » (Dewey 2008 [1929], p. 206). L'intérêt de l'enquêteur, que ce soit le sujet, l'agent ou l'acteur, n'est donc que secondaire en comparaison de l'intérêt que présente ce nouvel objet en tant que moyen ou outil pour de nouvelles expériences (et d'autres enquêteurs). C'est en ce sens que la conception de la vérité que nous avons évoquée au début de ce chapitre doit être comprise : elle impose l'épreuve de l'avenir et son intérêt relève précisément de cette épreuve par laquelle l'idée ou la théorie contribuera à réorganiser l'expérience (un moyen) comme l'avance Dewey (2003 [1920], p. 136).

C'est dans cette perspective éminemment sociale et mélioriste que doit être comprise la notion de satisfaction : résolument tournée vers l'avenir et étroitement liée au critère de continuité de l'expérience. Et comme il n'y a pas d'apprentissage sans expérience, c'est aussi la dimension fondamentalement éducative de l'expérience qui est sous-tendue par cette notion de satisfaction. Fabre le souligne bien lorsqu'il affirme que « Alors que l'homme pratique reste rivé au succès de l'action, le pragmatisme de Dewey place ce succès dans l'apprentissage, dans l'élargissement de l'expérience » (Fabre 2008, p. 18). Il faut placer le succès dans l'apprentissage, pas dans la performance et « ce n'est pas n'importe quel succès qui peut le satisfaire, [...] mais seulement le succès qui rend les hommes plus humains ». (Fabre 2008, p. 18). La dimension éthique apparaît encore ici inhérente au succès ou à l'efficacité, au sens où ce qui rend plus humain est ce qui améliore concrètement les conditions de vie, c'est-à-dire la qualité des interactions entre les humains et l'environnement.

1.3.2.2 RESPONSABILITE ET INITIATIVE : LA RESPONSABILITE DE FAIRE ENQUETE

Ces quelques remarques autour de la notion de satisfaction chez Dewey nous amènent à revenir sur les questions de la responsabilité et de l'initiative que nous avons évoquées dans les pages précédentes. Nous avons vu que la satisfaction doit être comprise par ce qu'elle impose comme épreuve : « [elle] fait de la recherche, de l'observation inlassable, de l'élaboration scrupuleuse des hypothèses puis de leur vérification minutieuse, une responsabilité considérable » (Dewey 2003 [1920], p. 137). Cette responsabilité, c'est celle de faire enquête, de rechercher quelle est l'action requise dans la situation, laquelle ne peut qu'être singulière (Dewey 2003 [1920], p. 144). C'est la responsabilité de soumettre les préjugés à l'épreuve de l'avenir, ce qui implique d'accorder une attention permanente aux situations et de constamment faire preuve d'initiative, puisque l'individu est responsable de construire le sens de ces situations singulières, de leur apporter un surcroît de sens : « par son initiative, son inventivité, et son travail intelligemment distribué, [l'individu] est responsable de la recreation du monde et de sa transformation en instrument et en source d'intelligence » (Dewey 2003 [1920], p. 69). C'est d'ailleurs en ce sens que nous avons qualifié notre conception de l'éthique de constructive au début de ce chapitre.

Mais cette prise d'initiative doit être jugée, comme nous l'avons vu, à l'aune de ses conséquences pratiques ou, pour le dire à la manière de Zarifian (2009, p. 169), dans sa « totalité ». L'initiative ne se réduit pas en effet au moment où elle est prise, elle intègre également une « ouverture d'esprit, une sensibilité aigüe, une attention aux intérêts qui nous permettent d'entreprendre avec intelligence le travail d'analyse et de décision » (Dewey 2003 [1920], p. 141). Elle intègre également les effets de l'action qui en résultent, laquelle s'inscrit dans une série d'interactions avec l'environnement : chaque initiative rencontre d'autres initiatives, participant ainsi à la création d'une chaîne d'initiatives, « sans cesse interrompues et relancées par d'autres initiatives » (Zarifian 2009, p. 161), à l'image des fins et des moyens qui sont constamment réajustés dans le cours de l'enquête au fur et à mesure que la situation évolue. Tout cela sous-tend une attention permanente aux conséquences de l'action (Dewey 2003 [1920], p. 99), lesquelles servent de critères pour « ad-juger » ou redéfinir les fins en regard des moyens employés ou requis. Ce ne sont pas les moyens ni les fins qui importent le plus, mais la qualité du processus — de l'enquête — qui permet de garantir les conditions pour une expérience authentique (de qualité), laquelle servira à l'occasion d'autres expériences.

Cette chaîne d'initiatives est le reflet de la continuité de l'expérience, c'est-à-dire du critère de succès qui est à placer, comme nous l'avons déjà évoqué, dans l'enrichissement ou l'apprentissage. Rappelons que ces initiatives ne sont pas purement aléatoires et relatives à la bonne volonté de

chacun; elles sont à comprendre en tant qu'elles sont dirigées et évaluées par leurs effets et qu'elles permettent l'adaptation intelligente, c'est-à-dire qu'elles permettent d'apprendre. Et pour Dewey, « la seule garantie d'impartialité et d'honnêteté dans l'enquête est la sensibilité de l'enquêteur aux besoins et aux problèmes de ceux à qui il est associé » (Dewey 2003 [1920], p. 130). La notion d'initiative s'inscrit donc dans une perspective sociale, explicitement collective et renvoie à une relation ouverte et dynamique des moyens et des fins. Elle revêt également une dimension pédagogique qui lui est intrinsèque. Il y a donc « bel et bien une création singulière de sens, d'orientation, de prise de parti sur l'avenir, provoquée par l'événement et sous-tendue par le monde social préexistant [et qui s'inscrit dans ce monde social, y apposant sa marque]. Dans la compétence, il existe nécessairement du sens singulier et social à la fois » (Zarifian 2009, p. 173-174).

Cette prise de parti et cette orientation constituent la fonction directrice, mais toujours hypothétique des fins (biens, valeurs) qui permet d'apporter un « surcroît de sens », une « création singulière » aux situations. Ce caractère provisionnel rattaché aux initiatives confère à la compétence une dimension réellement pragmatiste et a des conséquences importantes pour son opérationnalisation que nous élaborerons au chapitre suivant. On choisit une direction et c'est dans le processus de vérification que l'on peut décider si cette direction (le bien, la valeur) est valable et c'est encore dans ce processus qu'il pourra être révisé en fonction de l'évolution de la situation. Si la compétence est un processus de construction, de création, de vérification du sens de nos initiatives (à la lumière de leurs effets dans le monde), lesquelles sont guidées par une direction provisionnelle, elle est bel et bien une enquête (qui peut être scientifique ou de sens commun) sur le monde, dans le monde, une expérience du monde. Rappelons que nous avons également positionné l'éthique comme étant un agir créatif, comme une expérience et une enquête. Dans cette perspective pragmatiste, compétence et éthique se confondent au sens où l'éthique est une condition permettant à la compétence de se déployer pleinement : elle donne les moyens de mieux déployer la compétence, de mieux mener l'enquête en élargissant son horizon en fonction des éléments que nous avons évoqués, soit la satisfaction, la responsabilité et l'initiative. Si ces trois dimensions nous permettent de mieux comprendre la compétence dans une perspective pragmatiste, nous devons également approfondir la relation entre les fins et les moyens, relation que nous avons abordée indirectement, mais constamment, à travers les notions de succès, d'initiative et de responsabilité. Nous avons, en effet, mis en évidence que le succès ne se réduit pas à l'atteinte d'une fin; que les initiatives sont toujours liées à une chaîne d'initiatives; que la responsabilité implique justement de réajuster les fins et les moyens dans l'expérience. Ce qui émerge de ces développements est la continuité des moyens et des fins, c'est-à-

dire à la continuité de l'expérience, condition pragmatiste qui se retrouve par conséquent au cœur de la notion de compétence.

1.3.2.3 LA RELATION FINS-MOYENS : UNE RELATION DYNAMIQUE OUVERTE

Les notions de satisfaction, d'initiative et de responsabilité sont reliées par l'expérience (ou l'enquête) et plus particulièrement par la continuité de l'expérience. Cette continuité suppose une relation ouverte et dynamique entre les fins et les moyens. Nous avons en effet souligné la fonction directrice des fins, qui sont en ce sens également des moyens procéduraux. La vérification par les conséquences dans ce que Dewey appelle l'expérience de la convenance, où les fins sont « ad-jugées » en regard des moyens, montre également le caractère dynamique et ouvert de la relation entre fins et moyens. Dewey nous met d'ailleurs en garde contre une vision qui dissocierait les fins des moyens : « prétendre avoir un but et négliger les moyens de sa mise en œuvre relève de l'aveuglement le plus dangereux qui soit » (Dewey 2003 [1920], p. 83). La responsabilité de faire enquête s'imbrique donc dans cette relation par la mise en correspondance des fins avec les moyens pris pour les atteindre. Elle suppose également la prise d'initiatives, lesquelles sont constamment réévaluées en fonction des autres initiatives rencontrées – passées ou en cours (Zarifian 2009). En d'autres mots, les fins et les moyens sont redéfinis en cours d'action, dans et par l'expérience dans une chaîne d'initiatives qui dépasse l'individu. Les fins ne sont donc jamais fixées une fois pour toutes, mais sont plutôt en constante évolution et dépendent de conditions objectives, et non pas seulement du bon vouloir de chacun ou des désirs individuels. C'est ce qu'implique l'idée de « distribution » mise de l'avant par Mezeena et autres (2013) lorsqu'ils affirment que dans

« les enquêtes pratiques, selon les forces en jeu, les moyens sont revisités en cours de route. L'activité est donc déterminée depuis l'aval de son déroulement : des fins intermédiaires sont progressivement déterminées à partir des ressources de la situation; ressources qui émergent dans le cours de l'activité, sont appréciées dans l'instant et deviennent momentanément et pour cette situation-là des moyens d'agir. L'intentionnalité est donc distribuée sur les rapports mutuels entre forces, dans le système téléologique que forment l'organisme et l'environnement (Quéré, 2006) et non pas dans une pensée (au sens de représentations en termes de buts ou d'objectifs) qui serait attribuée aux seuls professionnels. » (Mezeena et autres 2013, p. 202).

Mais la relation dynamique entre fins et moyens n'implique pas qu'ils se confondent. Dewey est clair à ce propos : « le caractère ouvert des fins n'implique pas qu'elles sont à confondre avec les moyens, mais simplement qu'aucune contrainte n'est imposée aux fins » (Dewey 2003 [1920], p. 83). Si « chaque situation est porteuse de sa propre finalité » (Dewey 2003 [1920], p. 148), laquelle devient

alors finale et intrinsèque – uniquement pour cette situation particulière – le but fixé n'est pas un moyen pour atteindre une autre fin qui serait plus noble ou importante. Mais cette finalité (ou valeur) demeure utilisable pour enrichir d'autres expériences, d'autres sphères de la vie : elle devient alors, pour cette nouvelle situation, un moyen. Et pour Dewey, il s'agit là d'une condition de l'expérience puisque le fait de considérer quelque chose comme une fin ou un moyen en soi limite le travail de l'intelligence – de l'enquête — et, donc, les possibilités d'action.

Or, dans un contexte managérial, le succès reste « [prisonnier] d'une vision instrumentale, contrainte par une obligation de résultat que [l'on] croit pouvoir définir à l'avance. Elle confond entre effets, résultants d'une causalité, et résultat, résultant d'une prescription » (Zarifian 2009, p. 159). Elle fige les fins dans une rationalité instrumentale déterminée : on identifie les fins avant l'action pour ensuite identifier les moyens adaptés pour les atteindre et enfin évaluer les résultats en fonction de ces mêmes fins (Jay 2011). Dans une telle conception, la compétence peut être évaluée en fonction de l'atteinte des objectifs fixés d'avance, ce qui implique que les fins peuvent être établies d'avance et qu'elles ne changent pas dans le cours d'action. Mais la linéarité de cette perspective s'inscrit en faux avec la conception de Dewey, qui suppose que les fins sont redessinées en cours d'action. Pour lui, tant les fins que les moyens portent à conséquence et doivent ainsi être constamment révisés pour en vérifier la convenance et permettre la poursuite de l'expérience. Cela implique, d'une part, que les fins peuvent et doivent être révisées et, donc, qu'elles ne soient pas prescrites *a priori* et, d'autre part, que l'évaluation d'une action ne peut plus reposer sur l'atteinte d'une fin fixée au préalable et strictement définie. Le caractère ouvert et dynamique de la relation entre les fins et les moyens que suppose la perspective pragmatiste nous amène donc à concevoir autrement la question du succès inhérente à l'idée de compétence. Nous avons déjà souligné que le succès était à placer dans l'apprentissage ou la continuité de l'expérience plutôt que dans un résultat fixé d'avance. Cela implique que la redéfinition des fins et des moyens en situation est essentielle à l'exercice de la compétence, ce qui implique la capacité à remettre en question ces fins et ces moyens pour les redéfinir avec souplesse et intelligence. Et si cette remise en question peut se faire sur le plan technique, elle peut et doit également se faire sur le plan éthique, c'est-à-dire sur les normes et les valeurs à privilégier en situation (ce qui mérite d'être « prisé »).

Et si « toute contrainte imposée quant aux fins limite le processus de pensée lui-même » (Dewey 2003 [1920], p. 129), le fait d'imposer des normes, principes ou valeurs *a priori* et sans possibilité de remise en question, que ce soit sous forme de conduites, de comportements ou d'attitude à adopter, limite la pensée. Il faut donc pouvoir élaborer les fins (biens, valeurs) et les moyens de manière flexible, en

leur permettant de se redessiner en cours d'enquête et selon la situation. Si le processus d'enquête est subordonné au maintien d'un objectif ou d'un préjugé existant (Dewey 2003 [1920], p. 129), il devient inutile et on parlera alors d'instrumentalisation au sens péjoratif. L'expérience ne pourra pas être authentique et c'est l'apprentissage qui sera empêché.

C'est ce qui se passe avec le paradigme managérial de gestion des compétences et dont nous avons abondamment souligné les lacunes au chapitre deux : les approches par compétences en milieu organisationnel ne font que réorganiser des nouveaux moyens pour les mêmes *fins*, soit le contrôle et la productivité¹⁶⁸. Ces approches sont subordonnées à l'idée de rendement économique et d'efficacité et négligent en ce sens les autres finalités valables que les acteurs souhaiteraient poursuivre ou qui mériteraient d'être poursuivies. L'adoption d'une perspective pragmatiste de la compétence éthique exigera donc un profond changement de posture, pour passer d'une rationalité instrumentale fixe à une véritable intelligence des situations, c'est-à-dire une intelligence qui ne serait pas subordonnée à un objectif fixe et ultime, intelligence qui intégrerait pleinement la perspective expérimentale (les idées sont des hypothèses, les fins sont des directions pour leur mise à l'épreuve par l'enquête). Pour le dire autrement, la relation fins-moyens ouverte et dynamique doit être pleinement assumée.

Rappelons que Dewey parle de cette relation en termes de convenance, c'est-à-dire que les fins doivent être jugées par rapport aux moyens pris pour les atteindre. Tous deux se codéterminent dans le cadre d'un processus de révision permanent. Mais si nous avons mis l'accent sur les fins, il va de soi que les moyens doivent faire l'objet d'une attention minutieuse afin que la relation avec les fins soit adéquate, équilibrée. Le caractère défectueux de la relation fins-moyens peut, comme nous venons de l'évoquer, être attribué à l'adoption d'une fin en soi absolue. Mais les moyens peuvent aussi faire défaut, par exemple lorsqu'on vise un meilleur vivre-ensemble en imposant des idéaux soi-disant bons en soi, tout en faisant la promotion de la délibération et du dialogue sans donner aux travailleurs les moyens de le faire. Dans un cas comme dans l'autre, la relation entre les moyens et les fins est défectueuse, c'est-à-dire que les moyens et les fins ne sont pas adaptés l'un à l'autre (ou alors ils sont confondus).

Et si la pertinence des fins avec les moyens est une condition dans le modèle pragmatiste (Dewey 2003 [1920], p. 36-37), encore faut-il les mettre à l'épreuve en situation concrète. Aux fins de notre thèse, cette nécessaire cohérence impliquera, d'une part, la formation de nouvelles fins et de

¹⁶⁸ Le titre de l'article de Le Boterf (2002), intitulé « de quelle compétence avons-nous besoin » nous semble évocateur de cette logique.

nouveaux moyens pour le déploiement de la compétence éthique dans les milieux de travail. C'est ce que nous ferons au chapitre suivant en mobilisant l'approche par les capacités, qui est fondée sur le développement comme moyen et comme finalité d'intervention (Falzon 2013). Cela nous permettra ensuite de proposer des pistes concrètes d'intervention en milieu de travail.

Les quatre points que nous venons de discuter – le succès, la relation fin-moyen, l'initiative et la responsabilité – ont une trame de fond commune, soit le caractère fondamentalement social et collectif de l'expérience et de l'enquête en raison du caractère indissociable de l'individu et du social. Ces quatre points nous permettent également de faire saillir les caractéristiques intrinsèques de la compétence et de la compétence éthique. Ils nous aident aussi et surtout à nous donner les outils qui seront développés au dernier chapitre pour élaborer une manière de déployer et de « mesurer » le succès ou non de la compétence éthique. Mais avant d'aborder ce dernier chapitre, il nous apparaît important de revenir sur le caractère indissociable de l'individu et du social puisque la compétence se développe et se manifeste précisément à la jonction de ces deux univers. C'est ce à quoi nous nous attarderons dans les prochaines pages avant de montrer que la compétence, qui repose sur ces notions, peut également être comprise de la sorte. Cette démarche nous permettra de conclure avec les conditions de définitions de la compétence éthique comprise dans une perspective pragmatiste.

1.3.3 L'INDIVIDU ET LE SOCIAL : UN DUALISME À RÉVOQUER

Nous avons pu voir, à travers les notions de succès (satisfaction), d'initiative et de responsabilité ainsi que par la relation ouverte et dynamique des fins avec les moyens, que l'enquête et l'expérience sont pour Dewey fondamentalement sociales et collectives. Elles ne sont toutefois pas toujours comprises de la sorte par tous, ce qui a d'ailleurs amené plusieurs critiques du pragmatisme à associer cette approche à une pensée typiquement américaine vouée aux intérêts pratiques (Cometti 2010). D'ailleurs, « bien des malentendus concernant l'esprit pragmatique seraient évités si on était attentif à l'importance que le pragmatisme accorde à la dimension sociale tant dans le processus d'acquisition du savoir que dans sa finalité » (Dewey 2003 [1920], p. 61).

D'aucuns ont aussi constaté l'ardeur avec laquelle Dewey a récusé les dualismes ¹⁶⁹ « inopportunément incrustés dans nos habitudes et nos schémas de pensée » (Dewey 2014 [1929], p. 10) et qui sont le « produit d'une construction historique liée à une pratique sociale » (Pereira 2007)¹⁷⁰. Et c'est précisément l'expérience qui lui permet de surmonter ces divisions entre le corps et l'esprit, la nature et la culture, la théorie et la pratique, les fins et les moyens, pour ne nommer que celles-là (Dewey 2003 [1920]; 2005 [1934]; 2012 [1925] ; 2014 [1929]). L'expérience n'admet pour Dewey, « aucune division [...] entre acte et matière, sujet et objet, en ce qu'[elle] les intègre au sein d'une totalité non analysée » (Dewey 2003 [1920], p. 40). Au cœur de ces dualismes se retrouvent celui de l'individu et du social, ou individu et monde. Pour Dewey, il est clair que l'organisme – l'individu – est une intégration avec l'environnement et l'expérience est constituée des transactions entre eux (Dewey 2012 [1925]). Et ces transactions « sont telles que les déterminations jouent dans les deux sens » (Dewey 2012 [1925], p. 12). Par ces transactions, il y a adaptation réciproque de l'organisme et de l'environnement, adaptation qui est vitale pour l'un comme pour l'autre. C'est ce qui rend leur séparation inutile, mais surtout impossible du fait de la continuité adaptative de l'expérience, condition vitale pour l'organisme. En tant que méthode, l'enquête comme expérience vise à mieux contrôler ces interactions et devient normative, comportant des exigences propres à transformer ces interactions en action dirigée, intelligente. Dewey définit l'enquête comme

« la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey (2006 [1938], p. 168).

Ce processus de détermination repose sur les relations qui unissent un organisme et son environnement dont les états particuliers forment les situations. Lorsque la relation est équilibrée, on parlera de situation déterminée ou unifiée. À l'inverse, lorsque l'équilibre est rompu (entre les fins et les moyens), la situation est indéterminée et c'est alors par le moyen de l'enquête qu'elle peut être réunifiée, et l'équilibre reconstitué (Dewey (2006 [1938])). La situation est un tout contextuel correspondant à une transaction dans laquelle une activité entre en jeu (Zask 2008, p. 315). Ce tout contextuel n'est pas à confondre avec l'idée d'un arrière-plan donné imposant des contraintes à l'individu sans qu'il ait la possibilité d'influer sur celles-ci. En fait, la situation (unifiée) serait plutôt une visée dont la formation est le fruit d'efforts individuels convergents (Zask 2008). Pour qu'il y ait

¹⁶⁹ Les présentations des éditions françaises de certains ouvrages majeurs de Dewey sont à cet égard unanimes : voir la présentation de Patrick Savidan pour *La quête de certitude* (2014 [1929]), celle de Richard Shusterman pour *L'art comme expérience* (2005 [1934]), et celle de Jean-Pierre Cometti pour *Expérience et Nature* (2012 [1925]).

¹⁷⁰ Ce texte n'est disponible qu'en ligne et n'est pas paginé, d'où l'absence du numéro de page dans la référence.

situation, transaction et réciprocité doivent être présentes, au sens où l'organisme influe sur son environnement et l'environnement influe sur l'organisme de manière continue. L'adaptation relève de ces transactions et implique une reconstruction active, plutôt qu'une conformation passive, de l'environnement. C'est en ce sens que Mezzeena et autres (2013) mettent de l'avant le « partenariat » entre l'organisme et l'environnement, pour expliquer que « la détermination de l'action est distribuée sur les rapports dynamiques avec l'environnement » (p. 194).

Précisons que l'organisme et l'environnement ne doivent pas être compris comme deux choses en soi, mais comme deux phases de différenciation : « les potentialités des individus varient en fonction des environnements dans lesquels ils se développent, les environnements varient en fonction des individus et de leurs efforts de vie spécifiques » (Zask 2008, p. 314). Et l'intégration entre un organisme et son environnement se manifeste par un effort continu d'adaptation produit de l'interaction elle-même : « dans cette perspective, penser l'organisme revient à penser l'environnement car leur forme réciproque se trouve dans leur relation » (Bédécarrax 2015, p. 16). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous accorderons autant d'importance, au chapitre suivant, à la question de l'environnement et de sa construction dans une optique de capacitation ou d'accroissement des possibilités : la construction d'un environnement capacitant permettant le développement de la compétence éthique.

Besoin (équilibre troublé), mouvement pour la restauration (recherche et exploration) et restauration (satisfaction par l'équilibre retrouvé) représentent un rythme continu, vital et sériel conjointement entretenu par l'organisme et l'environnement : « les activités entreprises pour satisfaire les besoins changent tellement l'environnement que de nouveaux besoins se manifestent, besoins qui demandent à leur tour de nouveaux changements dans les activités organiques qui les satisfont; et ainsi de suite en une chaîne virtuellement sans fin. » (Dewey (2006 [1938], p. 87). L'enquête, en tant que forme spécifiquement humaine de cet effort d'adaptation, en présente les mêmes caractéristiques. Pour Dewey, l'enquête n'est pas le fait d'un acteur isolé qui réagirait à un événement isolé, elle est suscitée par le caractère objectivement douteux d'une situation :

« l'habitude de disposer du douteux comme s'il n'appartenait qu'à nous, au lieu d'appartenir à la situation existentielle dans laquelle nous sommes pris et impliqués est un héritage de la philosophie subjectiviste » (Dewey 1967 [1938], p. 170).

Le doute appartient à ce tout contextuel duquel fait partie (activement) l'individu. Et toute enquête, qu'elle soit de sens commun ou scientifique, est par nature sociale et située du fait qu'elle prend place dans une culture spécifique (Dewey 1967 [1938], p. 180), qu'elle transite par le langage (partagé par

un groupe social), et que toute personne est membre d'une « communauté de croyances » (Dewey 2003 [1920], p. 96). Et l'activité réflexive inhérente à l'évaluation et à l'enquête force l'individu à adopter d'autres points de vue en plus de passer par le langage, ce qui fait que l'enquêteur n'enquête jamais d'un point de vue strictement individuel. Elle s'insère de plus dans ce rythme continu d'expériences menées par une pluralité d'acteurs et qui ont pour effet d'ouvrir vers d'autres expériences. L'enquête n'est donc pas portée exclusivement par les individus. D'ailleurs, l'élément déterminant et spécifiquement humain de l'enquête est l'intelligence, laquelle désigne pour Dewey de « formidables méthodes d'observation, d'expérimentation, de réflexion et de raisonnement qui sont en constance évolution » (Dewey 2003 [1920], p. 19). Et cette méthode « consiste en une expérimentation qui n'est pleinement réalisée que dans le partage et la communication » (Pereira 2007)¹⁷¹. Cette intelligence n'est pas individuelle, elle est collective et organisée. La « matrice existentielle d'une enquête est sociale » et « toute connaissance est dotée d'un caractère social et public » (Zask 2008, p. 322); l'effectuation de l'enquête l'est tout autant, d'une part parce qu'elle « recourt aux outils pratiques et théoriques hérités du passé ou créés par une collectivité », mais aussi parce que « toute expérience [de qualité] peut être reproduite, reprise ou poursuivie par quiconque » (Zask 2008, p. 322). Et c'est précisément cette continuité et cette pluralité de l'expérience qui soutiennent ce que Dewey a appelé les assertions garanties et qui garantissent la sûreté des valeurs. La confirmation de nos jugements ne peut se faire que par la combinaison des expériences des uns et des autres. Or, nous avons vu que l'idée de succès était inhérente à la compétence, le succès étant défini par la satisfaction au sens d'une vérification et d'un accomplissement, tel que l'entendait Dewey; c'est donc dire que la compétence porte en elle-même la pluralité dont découle son caractère social.

Et si l'esprit est pour Dewey une production sociale (Pereira 2007), il n'en faut pas moins pour être en mesure d'affirmer qu'un individu ne peut s'approprier, à lui seul, le mérite d'une action intelligente (ou de « sa » compétence, pourrions-nous ajouter). Rappelons que peu importe le type d'expérience en cause, qu'elle soit politique, scientifique ou éthique, ce sont les mêmes caractéristiques qui sont à l'œuvre. Accepter que l'intelligence est collective, c'est admettre que la compétence relève, pour une bonne part, du social, c'est-à-dire de l'environnement social et culturel. Et, comme nous l'avons vu, l'homme et le monde, le corps et l'esprit n'admettent aucune division dans la pensée de Dewey : en conséquence, la compétence n'est pas seulement individuelle ou seulement collective, elle est tout cela à la fois, elle se situe dans la jonction de l'individu et du social et ses conditions de développement

¹⁷¹ Ce texte n'est disponible qu'en ligne et n'est pas paginé, d'où l'absence du numéro de page.

se situent précisément dans la relation entre ces deux univers. Elle est en outre portée autant par des individus que par des collectifs, contrairement à ce qui est généralement véhiculé dans les différentes approches de la compétence, où la compétence individuelle est séparée de la compétence collective, la première servant à alimenter la seconde. Mais la continuité adaptative de l'expérience implique l'adaptation de l'individu à son environnement, de l'individuel au collectif, et ce, de façon continue, si bien que vouloir les séparer en deux entités distinctes relève de l'illusion : elle impliquerait de pouvoir identifier en unités discrètes chaque transaction opérée par l'un ou l'autre, ainsi que l'impact de cette transaction sur l'un et l'autre. Or, si une situation (unifiée) est le fruit d'efforts convergents, et si les individus et les situations ne forment plus qu'une seule et même entité dans ce moment qui seul « détermine et justifie véritablement la construction d'une compétence [...] il s'agit dès lors de considérer la compétence comme un phénomène complexe caractérisant un moment de cette harmonie qui s'est créée entre des personnes et des situations, en une véritable transaction au sens de Dewey » (Jonnaert 2017, p. 12). Bref, la compétence se manifesterait dans une situation unifiée, dans la satisfaction au sens de Dewey, laquelle ne peut être atteinte que par l'enquête, dont le caractère éminemment social se répercute sur la compétence (éthique).

La perspective pragmatiste de Dewey nous autorise donc à penser autrement la compétence, en intégrant son versant social ou collectif et son versant individuel dans une dynamique complexe dont les éléments semblent impossibles à isoler. Ce faisant, elle nous permet d'évacuer les nombreux dualismes qui parsèment la notion de compétence et que nous avons détaillés au chapitre précédent, à commencer bien sûr par la division entre l'individu et le monde. Elle permet aussi, entre autres, de réconcilier les dimensions contingente et intentionnelle, toutes deux étant étroitement imbriquées dans le processus d'expérience caractérisé, comme nous l'avons vu, par sa continuité adaptative. L'une des conséquences les plus déterminantes découlant de l'adoption de cette perspective pragmatiste est d'étendre la compétence dans la relation entre l'individu et son environnement. Si la compétence est située, elle l'est au sens où elle est sociale, collective (à l'instar de l'enquête), et pas seulement parce qu'elle fait référence à une situation singulière. En ce sens, nous pourrions dire qu'elle s'inscrit dans un contexte qui génère des situations.

Si la compétence peut être conçue comme sociale et collective, c'est du fait du caractère indissociable du social et de l'individuel que suppose la perspective pragmatiste. Et cela n'a pas que des conséquences théoriques, métaphysiques ou épistémologiques. En effet, une telle conception de la compétence nous autorise — nous oblige — à reconcevoir les méthodes d'évaluation, d'apprentissage et de formation à la compétence. Cela impliquera, comme nous le verrons au chapitre suivant, de

revoir complètement le processus d'évaluation de la compétence (éthique), qui aura à tenir compte des relations (entre fins et moyens) plus ou moins équilibrées du travailleur avec l'environnement organisationnel. Le caractère social et collectif que le pragmatisme donne à la satisfaction, à l'expérience (et l'enquête) et à l'apprentissage — du fait de l'unité entre l'individu et l'environnement, l'individu et le social — oblige ainsi à repenser le rapport à la performance, au « traitement compétent » d'une situation », à « l'agir compétent » bref à la compétence puisque :

« Penser que tous les efforts de l'homme visent à satisfaire ses besoins personnels, c'est condamner « la grande masse de l'humanité ». Néanmoins, même à ce niveau, ce qu'un individu accomplit est l'œuvre de tous. C'est une œuvre « collective ». L'homme seul est incomplet [...] Il est essentiellement un membre possible de la société [...] l'expérience de l'homme seul n'est rien [...]. Ce n'est pas à « mon » expérience, mais à « notre » expérience qu'il faut penser, et ce « nous » a des possibilités infinies. L'action individuelle « pratique » ne doit donc pas être interprétée « en un sens bas et sordide : l'action individuelle est un moyen et non une fin » (Delladale 1995, cité dans Hallé 2013, p. 54).

Tout cela aura manifestement des conséquences pratiques pour le déploiement de la compétence éthique en milieu de travail, à commencer par son évaluation, qui devra nécessairement inclure la dimension contingente ou collective, ainsi que sur son apprentissage, qui ne pourra se satisfaire d'une formation des personnes à un moment donné. Assumer pleinement la continuité de l'expérience signifiera que l'apprentissage est et doit être continu, ancré dans les situations. Et si cette responsabilité, qui est aussi celle de mener l'enquête et qui est au cœur de l'idée de compétence, est une responsabilité considérable dans un monde changeant, elle s'assume collectivement et individuellement. Parce que c'est collectivement et individuellement que nous pourrions en bénéficier.

Au-delà de ces implications, rappelons que le pragmatisme nous a également amenée à établir un lien étroit entre compétence, éthique et enquête. En fait, la compétence éthique serait une compétence d'enquête, ce qui nous permettra de préciser ses conditions de définitions et d'opérationnalisation. Nous verrons donc qu'en tant que compétence d'enquête, la compétence éthique apparaît comme une capacité en ce qu'elle permet le développement d'autres compétences et, donc, l'élargissement des possibilités (Falzon 2013). Et si nous acceptons cette proposition, nous obtenons un concept et une approche d'intervention qui nous permettront d'intégrer pleinement l'environnement avec l'individu, en insistant sur les relations qui les unissent, mettant ainsi en lumière les conditions de fonctionnement de la compétence éthique. C'est en ce sens que nous pourrions affirmer, d'une part qu'une approche par les capacités est cohérente avec une perspective pragmatiste et, d'autre part,

que c'est justement le pragmatisme qui en permet une lecture acceptable pour penser la compétence éthique.

1.4 LA COMPETENCE ETHIQUE, UNE COMPETENCE D'ENQUETE

Nous venons de faire voir que l'éthique correspond à une enquête, ce qui signifie qu'elle est aussi une expérience et, donc, un phénomène fondamentalement social, porté par des collectifs autant que par des individus. Et si l'éthique est une enquête, alors la compétence éthique en est une d'enquête, collective et individuelle tout à la fois. Les conditions de son déploiement seront par conséquent les conditions de l'expérience (elle-même garantie par la logique de l'enquête) et c'est pourquoi nous pouvons dire que les conditions d'opérationnalisation de la compétence éthique correspondent aussi à ses conditions de définition.

Nous avons précisé plusieurs conditions de l'expérience, notamment son libre jeu, son caractère continu, dynamique et ouvert, sa capacité à être reproduite, reprise ou poursuivie par d'autres personnes, l'enquête étant le moyen privilégié pour préserver ses exigences de vérification, de rigueur et de convenance (succès – satisfaction). Nous avons également mentionné que l'expérience est constituée des interactions entre l'individu et l'environnement et que l'expérience de qualité implique une reconstruction active de ce dernier. Favoriser le développement de la compétence éthique passera par conséquent par la possibilité pour les individus de passer de situation en situation, c'est-à-dire de permettre la continuité de l'expérience. Cela impliquera la reconstruction de l'environnement qui sera, en fait, la construction d'un environnement capacitant, c'est-à-dire un environnement qui permet d'accroître les possibilités (de l'expérience) et, donc, qui permet l'apprentissage. Et par cet effort intelligent d'adaptation conjointe, on favorise le développement de la compétence éthique puisque c'est cet effort, via l'enquête, qui permet d'assurer les conditions de l'expérience, lesquelles sont à même d'assurer « à une vie humaine le bénéfice d'être en "situation" : influente et influencée, active et réceptive, donc participative. » (Zask 2008, p. 323).

Le pragmatisme permet une compréhension plus riche de la compétence éthique en ce qu'il autorise à la concevoir comme une compétence d'enquête partagée ou distribuée dans l'environnement. Et en évacuant les dualismes associés au concept de compétence, il permet également de mettre à mal plusieurs usages et conceptions problématiques de la compétence. L'accent mis sur l'expérience permet en effet d'aborder autrement les enjeux éthiques associés à l'usage de la notion de compétence éthique. En mettant en évidence le rôle fondamental que l'expérience peut et doit jouer pour le

développement de la compétence éthique, nous ouvrons la discussion sur les conditions de l'expérience, qui sont celles de l'enquête (avec ses critères de succès, notamment). Cela nous éloigne aussi des usages problématiques axés sur l'objectivation et la conformité des comportements des individus, que nous avons identifiés au chapitre précédent, et qui trouvent leur origine dans des facteurs endogènes et exogènes au concept de compétence.

Mais il assure également, et surtout, une cohérence et une continuité, voire une unité, entre les termes compétence et éthique, tout en rendant compte des caractéristiques intrinsèques de chacun. Rappelons que les conceptions dualistes et rationalistes de la compétence, regroupées dans les approches que nous avons qualifiées de substantielles, étaient incompatibles avec une conception réflexive de l'éthique, rendant la notion (et, surtout, son usage) de compétence éthique problématique. En mettant l'accent sur la résolution de problème concret, la compétence ne s'inscrit plus seulement dans un rapport étroit de performance et de conformité par rapport aux objectifs établis, mais plutôt dans un réel souci d'efficacité, d'apprentissage et d'engagement mutuel. Cette approche, en mettant l'accent sur le contexte et les contraintes situationnelles (plutôt que sur les personnes et leur comportement), mais aussi sur l'intégration de l'individu avec son environnement, inscrit la compétence dans un cadre beaucoup plus large : du simple gain de productivité qu'apporte éventuellement l'acquisition de compétence (éthique), on passe à un cadre permettant de penser l'agir professionnel sans l'isoler de l'environnement, ce qui permet de réellement tenir compte des dimensions professionnelle, organisationnelle et sociale.

Le pragmatisme invite à concevoir autrement la notion d'efficacité ou de succès qui est étroitement liée à celle de compétence, ce que Fabre souligne bien en affirmant que tandis : « que l'homme pratique reste rivé au succès de l'action, le pragmatisme de Dewey place ce succès dans l'apprentissage, dans l'élargissement de l'expérience » (Fabre 2008, p. 18). Il faut placer le succès dans l'apprentissage, pas dans la performance et « ce n'est pas n'importe quel succès qui peut le satisfaire [...], mais seulement le succès qui rend les hommes plus humains » (Fabre 2008, p. 18). Avec Dewey, donc, le succès est un processus actif, ce qui implique qu'il est tout à la fois une succession, une progression et une anticipation qui se mesure à la capacité de l'expérience de s'ouvrir à d'autres expériences et d'ainsi enrichir la vie humaine, et contribuer à son développement (Dewey, 1967 [2003]). Enquête, expérience et apprentissage y sont donc étroitement liés et l'éthique, en tant qu'enquête et outil d'enquête, est également, en ce sens, un processus d'apprentissage. Si l'éthique est un processus de réflexion critique sur les normes et les valeurs qui ne peut s'appliquer qu'en situation, en tant qu'enquête et interrogation sur un conflit particulier et visant sa résolution la plus

adaptée/ajustée possible, la compétence éthique en est une d'enquête et, donc, d'apprentissage (l'enquête étant l'expérience éducative par excellence).

L'enquête est donc un moyen, un outil privilégié pour favoriser le développement de la compétence éthique, qui est elle-même une compétence d'enquête. Il y a donc une circularité et une continuité entre compétence, éthique, expérience et enquête. Nous avons également affirmé que le développement de la compétence éthique *est* une enquête, et donc une expérience, un processus d'apprentissage en soi. Cette continuité qui se laisse entrevoir entre éthique et compétence laisse à penser qu'en tant qu'expérience ou enquête continue sur les normes, valeurs et comportements, la compétence éthique transcende ou traverse toute autre compétence. La compétence, c'est la compétence éthique au sens où la compétence ne peut qu'être éthique : « La compétence n'a de légitimité que si elle inclut la dimension éthique en son sein » (Bolly, 2015) parce que l'éthique permet de prendre en compte les dimensions identitaires, affectives, invisibles, intangibles. Autrement dit, elle permet de rendre compte de la « complexité, tant de l'humain que des situations dans lesquelles ses compétences sont évaluées » (Heeb et Haberey-Knuessi 2015, p. 24). D'ailleurs, en faisant du caractère « socialement acceptable » du traitement d'une situation le critère pour évaluer une compétence, Jonnaert (2014) met également en évidence la dimension éthique inhérente à la compétence. C'est aussi à notre avis ce que les propos de Zarifian (2009) impliquent lorsqu'il affirme que « l'initiative suppose une approche de responsabilité plus forte, de nature éthique et non pas seulement pratique ou morale » (p. 167). La continuité entre enquête et éthique est également affirmée par Dewey : « [...] toute enquête portant sur ce qui est profondément et spécifiquement humain entre nécessairement dans le domaine de l'éthique, qu'elle le veuille ou non » (Dewey 2003 [1920], p. 29). C'est pourquoi il plaide pour la nécessité du « développement, la formation, la production (au sens littéral du mot) des instruments intellectuels qui guideront progressivement l'enquête vers les faits profondément et spécifiquement humains – c'est-à-dire moraux — de la situation actuelle » (Dewey 2003 [1920], p. 30.). C'est dire la nécessité du développement de la compétence éthique – en tant que compétence d'enquête — comme instrument intellectuel, mais aussi – et surtout — que la production d'instruments permettant son développement et son actualisation dans les enquêtes (éthiques ou autres) est primordiale. Cela pose alors la question de ses conditions de fonctionnement, qui sont autant des conditions d'activation que des conditions d'apprentissage. Nous parlerons alors de conditions « capacitanes » pour désigner ces conditions de fonctionnement. Ces conditions étant dépendantes des contextes et des environnements dans lesquels la compétence éthique se déploie, nous mobiliserons également le concept d'environnement capacitant proposé par Falzon (2013) et Fernagu Oudet (2012). Mais avant, nous franchirons un pas

de plus dans notre compréhension de la compétence éthique : plus qu'une compétence, ou plutôt, *en tant que* compétence d'enquête, nous parlerons de capabilité.

1.5 LA COMPETENCE ETHIQUE, UNE CAPABILITE

En tant que compétence d'enquête, et puisque l'éthique est inhérente à la compétence, la compétence éthique devient une « métacompétence », une compétence à apprendre, une compétence à être compétent. C'est ce qui en fait, en quelque sorte, une compétence de base, voire la compétence professionnelle par excellence : nous pourrions aller jusqu'à dire qu'elle est essentielle pour parler de professionnalisme et de progrès, au sens où elle est nécessaire au développement des autres compétences. Si l'éthique est une compétence « méta » qui permet le développement des autres compétences, elle correspond en cela à une capabilité, au sens où l'entendent des auteurs comme Fernagu Oudet (2012) et Arnoud et Falzon (2013). Les capabilités, dont la compétence est une dimension, au même titre que les opportunités, les moyens, la motivation, les réalisations, sont ce qui « éclaire l'agir en situation. Elles permettent aux compétences d'être activées, de prendre forme. Elles sont dans l'entre-deux, entre moyens et résultats de l'action » (Fernagu Oudet 2012, p. 11). La spécificité de la capabilité tient en ce qu'elle intègre l'individu, les conditions de l'action et l'environnement dans lequel se situe l'action (Fernagu Oudet, 2012, p. 11) et c'est ce qui nous permet d'unifier compétence, expérience et éthique. D'une part parce que la capabilité représente l'ensemble des possibilités réelles, au sens de réellement réalisables, ce qui repose en partie sur les ressources disponibles (capacités, aptitudes, outils, réseaux, etc.) et en partie sur les caractéristiques du milieu qui favorisent ou empêchent l'utilisation des ressources. D'autre part, l'éthique est au cœur de la capabilité en ce qu'elle lui fournit un cadre d'interprétation plus riche et une méthode d'évaluation : c'est ce que nous montrerons au chapitre suivant. Mais pour l'instant, retenons simplement qu'une approche par les capabilités impliquera une « réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et les opportunités dont elles disposent pour agir » (Fernagu Oudet 2012, p. 11). Et cette réflexion participe pleinement à l'émergence de l'idée d'« environnement capacitant », c'est-à-dire un environnement qui permet la conversion des ressources en réelles possibilités : nous entrerons alors de plain-pied dans les conditions d'opérationnalisation ou de fonctionnement de la compétence éthique, ce qui nous permettra de parler de la compétence éthique en termes de pouvoir d'agir plutôt qu'en termes de savoir-agir ou de savoir-mobiliser.

Rappelons que nous avons à maintes reprises insisté sur les lacunes des approches de la compétence axées sur l'individu et ses attributs, essentiellement sur les capacités individuelles. Et si l'approche dynamique déplace le curseur en définissant la compétence comme un savoir mobiliser des ressources, elle n'en demeure pas moins problématique puisqu'elle implique, au minimum, d'avoir accès aux ressources nécessaires (à défaut de les posséder). Mais posséder ou savoir mobiliser une ressource est une chose. Pouvoir la mobiliser concrètement en situation en est une autre : que vaut une compétence si elle ne peut jamais être activée, mobilisée? À quoi sert la compétence éthique, en tant que processus de réflexion critique sur les normes et les valeurs, si elle s'insère dans une logique managériale où les normes ne peuvent pas être questionnées en situation? À quoi sert la compétence éthique, si la performance est essentiellement évaluée à partir de la conformité aux normes et comportements attendus, en fonction des objectifs préétablis qu'il est impossible de questionner? Bref, à quoi sert de posséder ou de mobiliser un outil d'interrogation, d'enquête et d'analyse si le questionnement n'est pas encouragé, réprimé, voire réprimandé? Si posséder ou savoir mobiliser les bonnes ressources pour mener l'enquête est possible, les actions correspondantes ne le sont pas nécessairement et c'est là qu'on retrouve l'essence de l'approche par les capacités, qui s'arrime avec la perspective pragmatiste en respectant la continuité de l'expérience qui lui est si chère. Rappelons que nous pouvons concevoir la compétence éthique comme une expérience qui, à l'instar de l'art,

« se mesure ou s'apprécie à ses effets plus qu'à sa nature. [...] L'activation des œuvres, en d'autres termes l'ensemble des conditions sous lesquelles une œuvre fonctionne comme œuvre, lui a toujours semblé plus importante que ce qu'on peut en retenir dans une définition, laquelle sera toujours prise en défaut à un moment ou à un autre, avec cette conséquence inévitable de plonger dans l'ombre ce qui ne peut y entrer ou en faire partie. Le fait de considérer l'art comme une expérience procède des mêmes réserves et de la même attention aux effets des productions artistiques, comme pour faire écho à la maxime pragmatiste et à l'exigence de différences qui fassent la différence. » (Cometti 2010, p. 268-269 – en référence à Goodman).

Ainsi, si l'on s'intéresse à la compétence éthique en milieu de travail, il faut s'intéresser à ses conditions de fonctionnement, en termes de connexions et non pas de disjonction ou de morcellement d'éléments. Et ces conditions seront celles de l'enquête, qui sont les conditions de l'expérience et, donc, du progrès, du développement. Rappelons que le critère de succès de l'expérience tient à ce qu'elle permet d'autres expériences pour contribuer au développement humain, elle tient dans l'accroissement des conditions et des possibilités pour d'autres expériences. Il s'agit en fait des conditions d'apprentissage. C'est pourquoi la construction d'un environnement de travail capacitant, c'est-à-dire favorable au développement des capacités ou d'un « pouvoir d'agir », est primordial lorsqu'on s'intéresse à la compétence éthique. Et c'est précisément ce que l'expérience et l'enquête visent et permettent d'accomplir : accroître le pouvoir d'agir pour améliorer les conditions de vie

humaine (Dewey 2003 [1920]). Le pragmatisme requiert de mettre au centre de la réflexion la question des conditions de fonctionnement et c'est précisément ce que permet l'approche par les capacités, que nous présenterons plus en détail au chapitre suivant. Mais avant de déplacer notre attention sur les conditions de fonctionnement, rappelons, en guise de conclusion, que les conditions de définition de la compétence éthique sont également ses conditions de fonctionnement. C'est en partie pourquoi nous n'avons pas proposé de définition formelle de la compétence éthique, qui ne serait de toute façon, dans un esprit pragmatiste, que de passage. En fait, il reviendrait aux acteurs du milieu de faire cet exercice de définition puisque c'est dans l'usage que l'objet est requalifié. Mais cet exercice de définition ne peut se faire qu'à partir d'un canevas, lequel est formé, au moins en partie, par les conditions de fonctionnement mises en évidence dans ce chapitre.

1.6 UNE FIGURE TRANSITOIRE ET CONTEXTUELLE

Tout cela suppose donc un déplacement de la définition vers les conditions de mise en forme, à la recherche d'une « figure transitoire et contextuelle » de la compétence éthique, des processus et des actions qui lui sont liées :

« le pragmatisme, on l'a vu, présente cette particularité de ne jamais tenir une description pour définitive, si satisfaisante soit-elle en apparence, et encore moins de la considérer comme l'expression d'une réalité que nous parviendrions à identifier ou avec laquelle nos méthodes seraient appelées à coïncider. » (Cometti 2010, p. 297)

La définition n'a donc pas à être parfaite et fixée une fois pour toutes, mais à satisfaire certaines conditions pragmatistes, parmi lesquelles la question de l'enrichissement (le progrès, l'accroissement des conditions et des possibilités pour d'autres expériences) sur laquelle nous avons insisté et qui semble primordiale. Par conséquent, le problème de la conception et de la mise en place (et du maintien) d'« environnements capacitants » devient incontournable, voire plus important que celui de la définition ou de la description de la notion, puisque c'est cet environnement – et non pas la définition – qui fera la différence. Ainsi, dans une perspective pragmatiste exigeant de nous intéresser aux « différences qui fassent la différence » (Cometti 2019, p. 269), nous nous intéresserons maintenant à l'approche par les capacités, en reprenant à notre compte la méthode d'intervention élaborée en ergonomie autour de l'approche par les capacités (Falzon 2013), ce qui nous permettra de proposer un canevas d'intervention en éthique dans les organisations permettant le développement de la compétence éthique par la mise en place des conditions qui y sont favorables. Enfin, fidèle à la perspective pragmatiste, ce canevas d'intervention intégrera la dimension de

l'évaluation à partir des réalisations concrètes, c'est-à-dire des effets concrets observés, positifs ou négatifs.

CHAPITRE 4. LE DEPLOIEMENT DE LA COMPETENCE ETHIQUE EN MILIEU DE TRAVAIL PAR LA CONSTRUCTION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT

Les développements des chapitres précédents nous ont amenée à déplacer notre attention de la notion de compétence vers celle de capacité, pour poser la question du développement de la compétence éthique de façon à tenir compte des conditions de définition et de fonctionnement que nous avons identifiées au chapitre précédent. Ces conditions, rappelons-le, sont celles de l'expérience et de l'enquête telles que les a conçues Dewey, conditions qui nous ont permis de dépasser les lacunes de l'approche dynamique de la compétence que nous avons identifiées au second chapitre. Ces lacunes, également mises de l'avant par de nombreux auteurs, comme Fernagu Oudet et Batal (2016)¹⁷², Brochier (2002), Haberey-Knuessi et Heeb (2015) pour ne nommer que ceux-là, portaient autant sur le concept que sur la manière de le déployer en milieu de travail. Mais malgré ces lacunes, l'approche dynamique nous est apparue comme étant la plus pertinente et la plus cohérente pour penser la compétence éthique. Nous sommes donc partie du consensus existant autour de cette approche afin de bonifier le concept de compétence et de le rendre plus cohérent avec l'idée de compétence éthique conçue dans une perspective réflexive et pragmatiste.

C'est le pragmatisme de Dewey, que nous avons présenté en insistant sur les notions d'expérience et d'enquête, qui nous a permis d'apporter plusieurs réponses aux faiblesses théoriques et méthodologiques de l'approche dynamique. Nous avons ainsi pu bonifier la notion de compétence à partir de la compréhension pragmatiste du succès, laquelle repose sur l'apprentissage et non sur l'atteinte d'un objectif fixé d'avance. Et c'est la relation entre les fins et les moyens — ouverte et dynamique — qui nous a permis d'enrichir ce que l'on peut et devrait s'attendre d'une approche dynamique de la compétence éthique, particulièrement en termes d'apprentissage et d'évaluation. Nous avons également clarifié ce qu'impliquait l'exigence de responsabilité et d'autonomie pour la prise d'initiative, trois éléments essentiels à la compréhension de la compétence et qui nous ont amenée à mettre en évidence sa dimension éthique qui lui est intrinsèquement liée. Le pragmatisme de Dewey nous a finalement permis de mettre en évidence la dimension sociale de la compétence éthique, que nous avons associée à une compétence d'enquête et à la reconstruction active de

¹⁷² Ces auteurs ont dirigé l'ouvrage « (R)évolution du management des ressources humaines », dans lequel tous les contributeurs s'entendent sur la nécessité de refonder l'approche par les compétences dans les organisations. Ces auteurs mobilisent également la notion de capacité pour proposer de nouvelles avenues pour le développement des compétences.

l'environnement. Et en suivant notre conception pragmatiste de l'éthique comme une expérience, il devenait possible d'associer les conditions du développement de la compétence éthique à celles de l'expérience et, donc, de l'enquête. Les conditions de l'expérience sont associées, chez Dewey, à l'élargissement des possibilités (que l'enquête permet de mettre à jour et de vérifier), donc à l'apprentissage, et c'est précisément ce qu'une approche par les capacités vise. C'est pourquoi la construction d'un environnement capacitant, qui repose sur cette approche par les capacités, nous servira de point de départ pour concevoir une méthode d'intervention visant le développement de la compétence éthique dans les organisations.

Nous proposerons toutefois une compréhension plus large de la capacité, qui intègre déjà celle de la compétence, en y intégrant une dimension éthique et pragmatiste. Et plutôt que de parler de compétence éthique à développer dans le cadre d'une intervention en milieu de travail, nous parlerons désormais surtout de développement des capacités, un terme qui recouvre tant les ressources requises que les conditions de fonctionnement et de développement de la compétence. Et comme la compétence éthique est une métacompetence agissant comme vecteur de la capacité (en tant que compétence à apprendre, compétence d'enquête), le développement de la compétence éthique participe pleinement au développement des capacités. Ce qui est proposé ici est plus qu'un grand dérangement ou un déplacement, pour reprendre les expressions utilisées par certains auteurs dans Fernagu Oudet et Batal (2016). Il s'agit bien d'une interprétation différente et plus large de la notion qui s'éloigne du seul individu pour mieux considérer l'environnement.

Parler de capacité, c'est parler de possibilité effective, c'est intégrer la question de la qualité et de la disponibilité des dispositifs, des processus, des mécanismes ou des autres ressources favorisant le développement de la compétence éthique des personnes (ou groupes de personnes) et de l'organisation. C'est offrir un canevas rigoureux et argumenté pour l'intervention en éthique. Parler de capacité, c'est parler d'« organisation capacitante », et pas seulement d'organisation « apprenante » (Arnoud 2013). C'est penser la compétence éthique dans une perspective collective et émancipatrice, de façon cohérente avec la philosophie de Dewey. Utiliser l'idée de capacité nous permet également, et surtout, d'intégrer l'éthique dans l'idée de compétence, mais aussi de faire de l'éthique un vecteur de la capacité. Et ceci implique que l'éthique est une condition nécessaire de la capacité puisqu'elle porte en elle-même les conditions d'élargissement des possibilités, faisant du développement de la compétence éthique une « métacapacité ». Il s'agit donc d'une conception différente qui nous amène à penser différemment l'idée même de compétence et de son développement. L'approche par les capacités apparaît donc comme une grille ou un canevas

prometteur, cohérent (finalité, moyens et méthode compatibles) avec l'intervention en éthique, mais elle devra être bonifiée afin d'y intégrer la perspective pragmatiste et la spécificité de l'éthique. C'est ce que nous présenterons dans ce chapitre, après avoir présenté l'approche par les capacités et la manière d'y concevoir l'intervention, en mettant l'accent sur les moyens, les méthodes et les fins visées.

Ce canevas d'intervention nous amènera à préciser les conditions de fonctionnement permettant le développement de la compétence éthique. Comme nous l'avons montré au chapitre précédent, la capacité à mobiliser les ressources ne relève pas que de l'acteur, elle dépend de toute une série de conditions, que nous associerons à des facteurs de conversion qui favorisent ou entravent la mobilisation effective des ressources. Ces conditions de fonctionnement sont essentielles au développement de la compétence éthique et des capacités, mais elles échappent en partie à l'individu. C'est tout l'intérêt de l'approche par les capacités pour l'intervention en éthique et c'est pourquoi nous reprendrons ces ressources pour en identifier les facteurs de conversion positifs qui peuvent leur être associés. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les recherches empiriques en ergonomie constructive (notamment Falzon 2013) qui ont permis d'identifier plusieurs facteurs de conversion favorables au développement et l'apprentissage de compétences et plus particulièrement de compétences réflexives. Nous intégrerons également les différents éléments qui interviennent dans le déploiement de la compétence éthique que Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) ont identifiés dans leur ouvrage. Nous obtiendrons ainsi un canevas d'intervention en éthique dont la visée sera le développement des capacités par le développement de la compétence éthique.

Et si nous acceptons ces propositions, elles devront bien sûr être validées dans l'expérience, condition pragmatiste par excellence. Les différentes conditions que nous mettrons de l'avant doivent donc être envisagées comme autant de modes d'expérimentation structurée par la construction d'un environnement capacitant, laquelle sera mobilisée comme méthode d'intervention en éthique à expérimenter pour le déploiement de la compétence éthique (pensée dans une perspective réflexive, constructive et pragmatiste).

1. L'APPROCHE PAR LES CAPABILITES

L'approche par les capacités a été développée par Amartya Sen, dans une optique de réduction des inégalités (Sen 1979) et, plus largement de développement humain (Sen 1983). Elle repose sur une théorie de la liberté comme principe de justice, la liberté se mesurant à l'aune des réelles possibilités qu'ont les individus de choisir la vie qu'ils veulent en fonction de ce qu'ils valorisent (Sen 1999). Une égale liberté de choix devient ainsi un principe majeur de la justice sociale. Les politiques sociales devraient donc être évaluées en fonction des opportunités qu'elles créent, de la liberté de choisir de faire et d'être ce que l'on valorise (« *capability to function* », Sen 1987).¹⁷³ Les « capacités » désignent alors l'ensemble des fonctionnements possibles (réellement accessibles) – qu'ils soient utilisés ou non (Arnoud 2013). Les capacités sont donc de l'ordre du virtuel, au sens où elles sont du domaine du possible (au sens de faisable). Mais elles ne sont pas que virtuelles en ce sens qu'elles sont réellement accessibles. Elles représentent des fonctionnements potentiels, ce qu'une personne pourrait être ou faire. Les capacités se distinguent donc des fonctionnements réels qui correspondent aux réalisations effectives¹⁷⁴. Ces deux pôles se retrouvent également au cœur de la notion de compétence, entre la possibilité et la performance, entre la compétence et son actualisation. Étant à l'origine de nombreux débats sur la compétence, des chercheurs ont proposé de fusionner compétence et performance (Joannert 2009) dans une approche que nous avons qualifiée de dynamique¹⁷⁵. Celle-ci reste toutefois difficile, voire impossible, à mettre en œuvre dans les milieux de travail (Fernagu Oudet et Batal 2016). La spécificité de l'approche par les capacités est justement de s'intéresser au point de jonction entre le possible et les réalisations effectives par le biais de « facteurs de conversion » (Fernagu Oudet 2012). Ces facteurs sont ce qui favorise ou empêche une personne de

¹⁷³ Martha Nussbaum est l'une des auteurs les plus prolifiques à avoir contribué à cette approche. Elle développe notamment l'éthique des capacités, une approche déontologique qui exige, entre autres choses, de considérer l'humain non pas comme un moyen, mais comme une fin. Cette approche vise à ce que chacun réalise son projet de vie qui donne sens, valeur et dignité, la dignité étant inhérente à l'humain (Nussbaum, Martha (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge, The Belnap Press).

¹⁷⁴ Falzon (2013) et Fernagu Oudet (2013) utilisent de manière interchangeable les termes « fonctionnements », « réalisations » et « accomplissements ». Pour notre part, nous distinguerons le terme « accomplissements » des deux premiers puisque les accomplissements prennent un sens différent pour Dewey. Nous approfondirons cette question à la section suivante.

¹⁷⁵ Au chapitre 1, nous avons souligné cette dualité dans les écrits sur la compétence. Nous avons également proposé une typologie des approches de la compétence, parmi lesquelles on retrouve l'approche dynamique. Rappelons également que notre analyse des différentes approches de la compétence et de leurs usages en milieu de travail nous a amenée à adopter, avec réserves, l'approche dynamique (au chapitre 2). Nous avons ensuite mis de l'avant quelques propositions afin de bonifier l'approche à la lumière du pragmatisme (chapitre 3).

mobiliser une ressource (pour en faire un fonctionnement possible, c'est-à-dire une capacité)¹⁷⁶. Les ressources sont donc distinctes des capacités. Par ressources, on entend les capacités et les moyens dont disposent les personnes dans l'organisation. Elles peuvent être internes (capacités, aptitudes, etc.) ou externes à la personne (moyens matériels et financiers, etc.). Elles peuvent être mobilisées par plusieurs personnes, dans des contextes différents, et de manière inégale. En effet, avoir une ressource disponible n'implique pas nécessairement qu'elle pourra être mobilisée également ou de manière aussi efficace pour en faire une réelle possibilité de fonctionnement. Il peut arriver qu'une ressource soit disponible, mais que ce ne soient que les plus débrouillards ou les mieux placés dans l'organisation qui peuvent réellement les mobiliser. Une ressource peut être disponible, mais jamais mobilisée en raison de la culture managériale. C'est donc dire qu'avoir des ressources ne suffit pas et que les personnes n'ont pas toutes le même pouvoir d'agir; la capacité de générer des capacités à partir des mêmes ressources dépend de facteurs de conversion qui peuvent être personnels, mais aussi – et surtout – sociaux et environnementaux (Robeyns 2010, cité dans Subramanian et autres 2013). Ces facteurs de conversion peuvent être positifs ou négatifs, selon qu'ils favorisent ou empêchent le fonctionnement ou la mobilisation d'une ressource, qu'elle soit interne ou externe à l'individu. Plus précisément :

« les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.). » (Fernagu Oudet 2012, p. 10)

De plus, un même fonctionnement (ou réalisation) peut résulter de capacités ou, au contraire, d'une absence de pouvoir d'agir. Dans le schéma ci-dessous, Fernagu Oudet (2016) traduit cette absence par le terme « incapacité ». Une incapacité et une capacité peuvent toutes deux mener vers la même réalisation. Par exemple, une formation à l'éthique peut avoir été imposée aux employés ou avoir fait l'objet de discussions autour de différentes options pour le développement de la compétence éthique et finalement avoir été choisie comme étant la meilleure option possible dans les circonstances. Dans les deux cas, la réalisation sera la même (les employés auront eu une formation). Mais le processus n'aura pas été le même selon que des choix étaient possibles ou non, selon que les

¹⁷⁶ Ces facteurs peuvent être sociaux et appartenir en ce sens au contexte dans lequel l'organisation évolue. Et le contexte doit bien sûr être pris en compte dans une perspective réflexive et pragmatiste. Mais il n'est pas à confondre avec l'environnement, qui lui peut faire l'objet d'une reconstruction active par les acteurs. En ce sens, le contexte représente plutôt un ensemble de contraintes extérieures qui agiront sur l'environnement et avec lesquelles les individus et l'environnement auront à composer.

contenus ont fait l'objet de consultation ou pas, entre autres choses. L'approche par les capacités ne peut donc se réduire à la simple évaluation des résultats ou réalisations puisque la réelle liberté de choix ne dépend pas que des fonctionnements possibles. Elle dépend aussi du processus en amont de ces opportunités. C'est aussi ce qu'implique le pragmatisme puisque pour Dewey, le résultat (la réalisation effective) ou l'atteinte de l'objectif est secondaire. Ce qui prévaut est l'ouverture à de nouvelles possibilités d'expériences et la satisfaction repose sur la vérification de la convenance de la relation fin-moyen par l'expérience (l'enquête). C'est l'expérience de cette convenance qui fait expérience et permet l'accomplissement et non pas l'atteinte d'une fin visée. On pourra parler d'accomplissement au sens de Dewey seulement dans la mesure où la réalisation effective est satisfaisante (convenance de la relation fin-moyen, efficacité vérifiée) et s'est traduite en apprentissage. C'est pourquoi, plus loin, nous modifierons le schéma de l'approche par les capacités pour y distinguer les réalisations des accomplissements.

L'approche par les capacités a donc pour spécificité – et exigence – de s'intéresser au processus dans son ensemble, pas seulement aux ressources ou capacités disponibles ou à développer, pas seulement aux facteurs qui permettent de les convertir en capacités, et pas seulement non plus aux réalisations qu'elles permettent d'accomplir. En ce sens, elle permet d'unifier les deux pôles – virtuel et performatif — en prenant en compte l'ensemble du processus : elle « n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action. » (Fernagu Oudet, 2012, p.11). Et cette intégration correspond à l'esprit pragmatiste, qui récuse les dualismes entre individus et environnement.

Cette approche s'inscrit en faux avec l'approche par les compétences en ce qu'elle déplace l'attention des ressources vers les facteurs de conversion, vers ce point de jonction qui permet de faire la différence en termes de réelles possibilités de fonctionnement (capacités) puisque « la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. » (Fernagu Oudet 2012, p. 10). Des exemples de ces capacités et conditions sont présentés dans le tableau suivant et nous verrons plus loin que l'intervention portera essentiellement sur les facteurs environnementaux (et plus précisément sur les facteurs organisationnels), auxquels s'ajouteront les facteurs individuels (surtout pour développer les capacités). En effet, selon cette perspective, les approches d'intervention doivent aller au-delà du développement des ressources (souvent des capacités) et de leur mise en disponibilité pour s'intéresser aux facteurs de conversion, ce qui nous permet d'intégrer les variables exogènes tout autant que les variables endogènes identifiées dans notre second chapitre. Les

organisations — par leurs politiques, leurs pratiques de gestion, etc. — peuvent agir (ou pas) comme des opérateurs de conversion des ressources en capacités (Zimmermann 2011). L'approche par les capacités exigera donc une certaine modification – plus ou moins importante selon les cas – de la culture organisationnelle.

TABEAU 7 : Les facteurs de conversion

Individuels	Environnementaux	Sociaux
<ul style="list-style-type: none"> • Perception des possibilités d'action ou de soutien organisationnel. • Désir d'agir et capacité de projection (Fernagu Oudet 2016) • Genre, âge, caractéristiques génétiques. • Expérience. • Niveau de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation du travail Management (modes et pratiques de gestion, culture managériale...). • Contrainte ou opportunités géographiques, institutionnelles, organisationnelles. • Politique du personnel. • Culture organisationnelle. • Encadrement normatif (lois, règlements, déontologie, etc.). • Limites et possibilités techniques et technologiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Héritage social (ex. normes morales). • Équipes de travail. • etc.

On le voit, la notion de capacité peut servir à analyser et évaluer des situations diversifiées et c'est d'ailleurs ce que soutient Sen (1999) pour qui, dans de nombreux cas d'évaluation, l'espace approprié est celui des libertés réelles de choisir, c'est-à-dire les capacités (Sen 1999, cité dans Bénicourt 2007). Il n'est donc pas étonnant que l'approche par les capacités ait été reprise par des chercheurs en sociologie et en gestion des ressources humaines qui y voient un double intérêt : elle permet et exige l'intégration du développement des organisations (économique) et de celui des

individus pour dépasser les approches traditionnelles du « capital humain »¹⁷⁷ en plus d'offrir un cadre d'analyse et d'évaluation des pratiques de gestion, des politiques et de l'organisation du travail des organisations en regard de leurs effets concrets sur les travailleurs (Subramanian et autres 2013).

Des chercheurs en ergonomie¹⁷⁸ (Falzon 2013) ont également mobilisé cette approche afin de pallier les insuffisances des autres approches de développement utilisées au sein des organisations. En effet, l'approche par les capacités s'inscrit en marge des autres approches, notamment celles de l'apprentissage organisationnel et de l'organisation apprenante. Cette dernière approche s'intéresse à l'apprentissage de l'organisation (comment elle apprend) alors que l'apprentissage organisationnel s'intéresse à la relation de cause à effet entre apprentissages individuel et organisationnel. Dans ces deux cas, l'apprentissage se ferait essentiellement au profit des organisations, le développement et les apprentissages individuels étant considérés comme des moyens pour mieux atteindre les objectifs organisationnels. Et si on s'intéresse au développement des individus, on met l'accent sur les savoir-agir et la responsabilité individuelle qui y est associée, en occultant les conditions dans lesquelles les individus se retrouvent (Arnoud 2013, Fernagu Oudet 2012). L'approche par les capacités se distingue de l'approche de l'apprentissage organisationnel et de l'organisation apprenante d'une part parce qu'elle fait du développement humain non pas uniquement un moyen, mais aussi une fin (Arnoud 2013, Falzon 2013) et, d'autre part, en ce qu'elle prend en compte les compétences et les possibilités réelles de développer les compétences, c'est-à-dire les conditions et les opportunités réelles en contexte (Arnoud 2013).

¹⁷⁷ Ces approches du capital humain sont généralement subordonnées à l'intérêt économique de l'organisation, le développement étant considéré comme « un moyen d'atteindre les objectifs de production et, au final, peu de place est accordé à la liberté de choix personnel » (Arnoud 2013, p. 106). Notre problématique reposait justement en grande partie sur le fait que la logique compétence s'inscrivait (en théorie comme en pratique) dans une logique gestionnaire au service des objectifs de rendement organisationnels. Les théories de l'apprentissage organisationnel (par rapport auxquelles l'approche par les capacités s'inscrit en faux) s'inscrivent pour la plupart dans cette perspective, y compris la proposition de Argyris et Schön, qui mettent de l'avant les « processus d'investigation » (enquête au sens de Dewey) menant à un « apprentissage en double boucle » (Argyris et Schön 2002, cité dans Arnoud 2013, p. 107). Nous y reviendrons plus loin lorsque nous approfondirons la conception de l'intervention à partir de l'approche par les capacités (visée, moyens et méthodes).

¹⁷⁸ Pierre Falzon (2013) a développé une conception de l'ergonomie qu'il a qualifiée de constructive. Son approche développementale cherche à développer le potentiel capacitant des organisations et vise la maximisation des opportunités par l'apprentissage, lequel s'appuie sur l'activité constructive. Nous expliciterons (section suivante) sa conception en précisant les finalités, les moyens et les méthodes d'intervention qu'elle suppose.

C'est ce qui amène des chercheurs comme Falzon (2013) et Fernagu Oudet (2012) à mobiliser le concept d'environnement capacitant, défini comme « un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus » (Fernagu Oudet 2012, p. 12). Plus précisément, il s'agit d'un environnement :

« qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir. » (Fernagu Oudet 2012, p. 12).

C'est ainsi que la notion de capabilité a été reprise en ergonomie pour donner naissance au concept d'environnement capacitant (Falzon 2013)¹⁷⁹, lequel est maintenant utilisé comme objectif de conception dans le cadre d'intervention dans les organisations (Falzon 2013 ; Fernagu Oudet 2012). Dans ce contexte, la conception d'environnements capacitants devient une méthode d'intervention permettant de développer les capacités en prenant essentiellement pour cible les facteurs de conversion (Arnoud et Falzon 2013 ; Fernagu Oudet 2012 ; Fernagu Oudet et Batal 2016), s'éloignant ainsi des approches traditionnelles axées sur la formation des individus (sur leurs capacités, leurs savoirs, leurs attitudes). Dans le schéma suivant, on peut voir que la cible d'intervention se situe dans l'entre-deux, entre les capacités (ressources) et les possibilités (capabilités). L'attention est donc déplacée des ressources vers les conditions capacitantes, c'est-à-dire ce qui fait qu'une ressource peut non seulement être mobilisée, mais également convertie en réelle possibilité d'agir. Ce faisant, on s'intéresse au passage entre savoir agir et pouvoir agir.

¹⁷⁹ On attribue à Pierre Falzon d'avoir introduit le concept d'environnement capacitant en ergonomie : Falzon, Pierre (2005). *Ergonomie, conception et développement*. Conférence introductive présentée au 40^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française [SELF]. Saint-Denis, La Réunion.

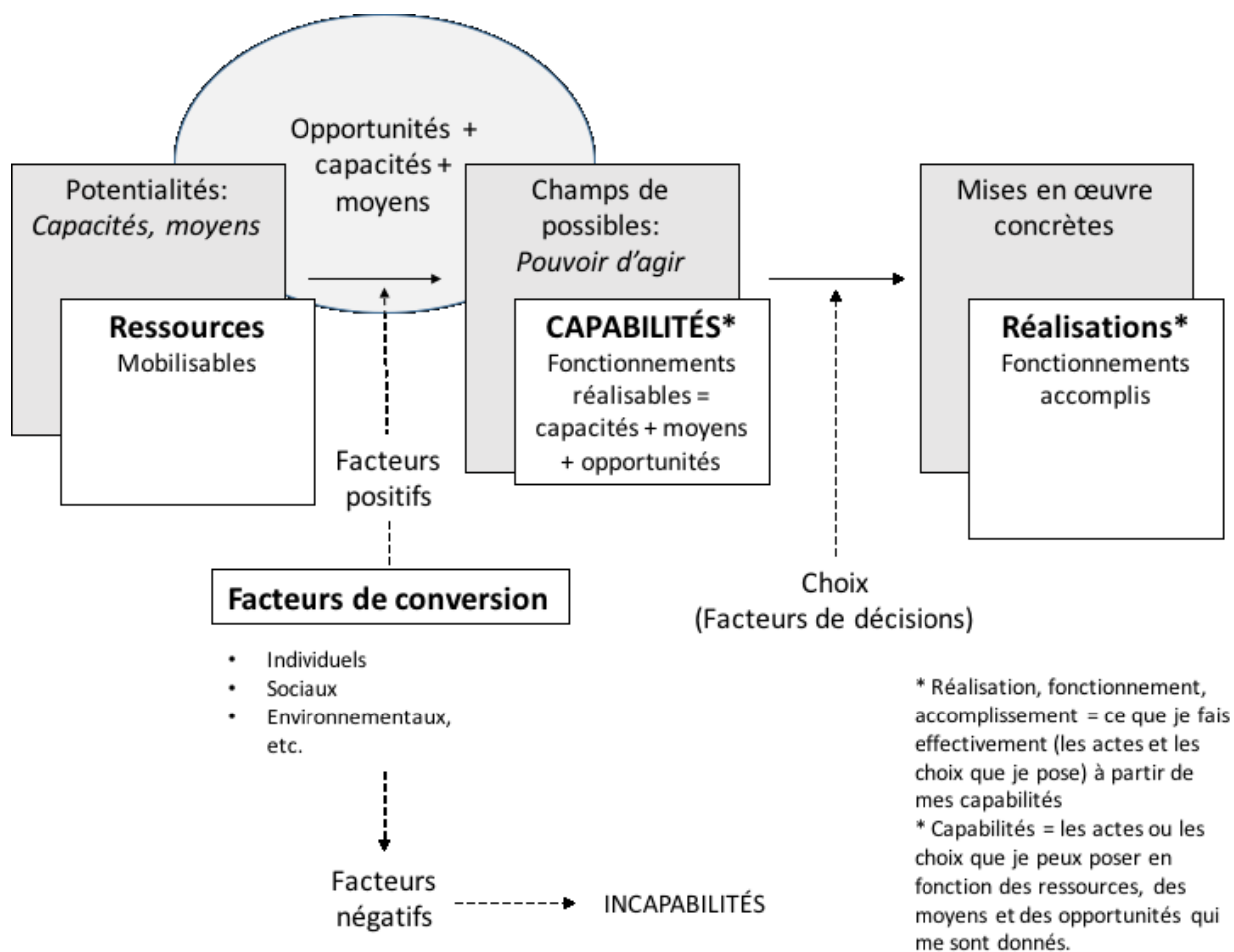


Figure 10 : *l'approche par les capacités selon Fernagu Oudet (2016)*

Source : Fernagu Oudet, S. (2016). « L'approche par les capacités au prisme de la formation : vers la conception d'environnements capacitants », dans Fernagu Oudet et Batal (dir) (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Septentrion, p. 379.

Plusieurs recherches empiriques (Arnoud 2013 ; Subramanian 2013 ; Batal et Fernagu Oudet 2016 ; Falzon 2013) faisant appel à une pluralité de méthodologies – tant qualitatives que quantitatives — ont mobilisé cette approche d'intervention¹⁸⁰. Nous nous proposons de la reprendre à notre compte pour l'intervention en éthique, en l'adaptant afin d'intégrer la dimension pragmatiste, tant dans

¹⁸⁰ Malgré que l'intérêt pour la notion d'environnement capacitant se soit accru au cours des dernières années, la littérature scientifique sur ce sujet reste marginale, voire balbutiante (Fernagu Oudet 2016). Nous verrons plus loin que certaines de ces méthodes semblent néanmoins être utiles pour l'intervention en éthique (section 2).

l'objet ou la portée de l'intervention que dans la conception même du modèle, faisant alors de l'éthique l'arrière-plan sur lequel l'approche repose. Nous faisons donc l'hypothèse que la visée, la portée et la méthode d'une intervention fondée sur l'approche par les capacités sont compatibles avec l'intervention en éthique lorsque cette dernière est interprétée et développée dans une perspective pragmatiste comme nous l'avons proposé dans les chapitres précédents. Cela implique également que les méthodes, instruments, outils d'assistance proposés dans le cadre des interventions en ergonomie constructive peuvent être mobilisés (et adaptés ou bonifiés) pour l'intervention en éthique. Et si l'intervention en éthique porte autant sur les personnes que sur les structures et la culture¹⁸¹, l'approche par les capacités apparaît comme une grille ou un canevas prometteur. En fait, nous estimons que l'éthique conçue dans une perspective réflexive et pragmatiste est (ou devrait être) intrinsèquement liée à l'approche par les capacités même si elle n'y est pas explicitement prise en compte dans le modèle actuel.

Nous proposerons donc une adaptation du modèle d'intervention ergonomique basé sur la conception d'environnement capacitant au prisme d'une perspective pragmatiste de l'éthique, laquelle a été décrite au chapitre précédent. Ensuite, nous expliciterons les implications du modèle pour l'intervention en éthique dans les organisations, ce qui nous permettra de dépasser la logique de la formation centrée sur le développement de compétences individuelles pour plutôt parler d'apprentissage et d'expérience dans une perspective collective où l'individu et l'organisation sont partenaires de leur développement conjoint.

1.1 L'INTERVENTION EN MILIEU DE TRAVAIL AVEC L'APPROCHE PAR LES CAPABILITES : LE DEVELOPPEMENT PAR LE DEVELOPPEMENT

L'intérêt pour notre recherche de la méthode d'intervention ergonomique développée par Falzon (2013) repose sur plusieurs éléments, à commencer par la cohérence établie entre la finalité et les moyens employés pour l'atteindre, soit le développement par le développement (dimension constructive). Plus loin, nous verrons que nous pourrions aussi parler de développement par l'enquête telle que l'a conçue Dewey dans l'approche pragmatiste que nous avons mise de l'avant au chapitre précédent. Nous montrerons en effet que l'approche est non seulement cohérente avec une perspective pragmatiste (de l'éthique), mais qu'elle est en fait enrichie par l'apport du pragmatisme.

¹⁸¹ Il s'agit là des conclusions auxquelles nous sommes arrivées dans le cadre de nos recherches sur l'intervention auprès de chercheurs et intervenants en éthique au Québec (Boudreau 2011). C'est ce qu'affirment explicitement des auteurs comme Yves Boisvert, André Lacroix, Robert Roy et Diane Girard, pour ne nommer que ceux-là (Boisvert (dir) 2007).

L'approche repose, en outre, sur un cadre conceptuel d'intervention développé et mis à l'épreuve en milieu de travail, ce qui présente un intérêt certain pour l'intervention en éthique étant donné la quasi-absence de littérature scientifique et de recherches empiriques sur le sujet. Les résultats de ces expérimentations (Arnoud 2013 ; Falzon 2013 ; Subramanian 2013 ; Batal et Fernagu Oudet 2016 ; Rocha, Mollo et Daniellou (2017) tendent par ailleurs à confirmer qu'une telle approche accroît les capacités des individus et des équipes et, donc, contribue au développement conjoint des individus et des organisations. Cette méthode d'intervention se traduit par la conception et la construction d'un environnement capacitant, en tant qu'expérimentation collective, visant le développement conjoint des individus et des organisations, par le biais de dispositifs favorisant la conversion de ressources, tels que des capacités et des compétences, en capacités (options réellement possibles). C'est précisément sur ce point de bascule, cet entre-deux, que nous avons insisté dans les chapitres précédents : il ne suffit pas de posséder une capacité, laquelle serait « en attente d'un terrain pour agir » (Masciotra 2008, p. 101), il faut aussi pouvoir et vouloir la mobiliser et la mettre à l'œuvre dans une situation concrète. Par exemple, il ne suffit pas de savoir dialoguer pour pouvoir dialoguer : encore faut-il que les conditions soient mises en place pour que le dialogue soit rendu possible, le fait de savoir dialoguer étant l'une de ces conditions. Nous avons souligné l'insuffisance, pour le développement de la compétence éthique, de la formation qui n'entraînerait qu'au développement de certaines capacités ou aptitudes liées au dialogue et la délibération : si savoir délibérer est une condition essentielle à l'exercice de la compétence éthique, elle ne constitue pas, et ne peut constituer cet exercice à elle seule. Elle est nécessaire, mais insuffisante. La méthode d'intervention ergonomique que nous présentons ici constitue donc une réponse partielle à notre question de recherche (quelles sont les conditions de définitions et d'opérationnalisation de la compétence éthique?), plus particulièrement en ce qui concerne ses conditions d'opérationnalisation en milieu de travail. Elle apporte une réponse aux enjeux liés à l'usage de la compétence éthique (ce que nous avons regroupé sous les facteurs exogènes au chapitre 2) dans les organisations puisqu'il s'agit justement de s'intéresser aux usages (ce que l'on fait) et aux intentions d'usage (ce que l'on pense qu'il est possible de faire), de même qu'aux conditions d'usage (ce que l'on peut faire) (Fernagu Oudet 2016).

Mais afin de mieux cerner ce que peut être une intervention en éthique fondée sur une approche par les capacités, nous devons faire un bref détour pour expliciter la démarche proposée en ergonomie constructive (Falzon 2013). Nous reviendrons sur la finalité et les moyens, ainsi que sur les différents dispositifs utilisés. Nous serons alors en mesure d'en préciser les tenants et aboutissants pour l'intervention en éthique.

1.1.1 FINALITÉ, MOYENS ET MÉTHODES D'INTERVENTION

L'approche par les capacités vise une plus grande liberté des individus, laquelle passe par l'accroissement du pouvoir d'agir et, donc, des choix possibles. Dans un contexte d'intervention, cette approche se traduira par un objectif de développement : celui des individus, notamment grâce au développement de leurs capacités, connaissances et compétences, et celui des organisations par le biais de processus réflexifs intégrés à l'organisation elle-même, ouverts à la créativité des individus qui y travaillent (Falzon 2013). Et ce développement des individus et des organisations n'est possible que si les individus disposent de marges de manœuvres, ce qui implique d'avoir une certaine liberté d'action.

La finalité de développement de cette approche défend une vision constructive et développementale au sens où les individus

« se construisent dans l'interaction avec le monde et dans l'action sur celui-ci tant pour le comprendre que pour le transformer. C'est l'activité constructive, développementale, des sujets qui constitue le moteur de l'apprentissage, de la transformation et de la performance » (Falzon 2013, p. 2).

En d'autres mots, il s'agit de favoriser cette reconstruction active de l'environnement que nous avons évoquée au chapitre précédent, c'est-à-dire de favoriser l'expérience de qualité telle que l'entendait Dewey (2003 [1920]). Le rôle de l'intervention consiste alors essentiellement à éliminer les entraves à la réussite et au développement en cherchant à maximiser les opportunités (de l'expérience) qui s'offrent aux individus. L'enjeu pour l'intervention sera ainsi de développer le potentiel capacitant des organisations afin qu'elles contribuent simultanément, et de manière pérenne, à l'amélioration des compétences, de la performance¹⁸² et du bien-être des individus qui y travaillent. Et pour ce faire, l'intervention ne visera pas nécessairement à ajouter à ce qui existe déjà. Il s'agira surtout « d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser » (Falzon et Mollo 2009, cités dans Falzon 2013, p. 2), d'où l'importance que prend la participation des personnes directement concernées par la situation et qui sont à même d'observer cet existant, de proposer (si ce n'est pas déjà fait dans des adaptations informelles) des alternatives et de les mettre à l'épreuve. Cette conséquence méthodologique est au cœur de la méthode d'intervention développée en ergonomie constructive.

¹⁸² Nous rappelons ici que la notion de performance n'est pas comprise au sens de rendement, de productivité quantifiée, mais plutôt de l'accomplissement d'un travail de qualité (Falzon 2013).

Falzon propose donc le développement comme fait, finalité et moyen de l'intervention, qui sera par conséquent toujours une construction vivante, évolutive et dynamique. En ce sens, le développement, tel que proposé par cet auteur, s'apparente à l'enquête – et, donc, à une expérience de qualité – conçue par Dewey comme fait, finalité et moyen d'intervention pour le progrès (le développement). D'abord, le développement est un fait, puisque les gens se développent, se transforment au cours et du fait de leur pratique. Le développement est également la finalité de l'intervention, en même temps que son moyen puisqu'il passe par le développement des capacités : il s'agira donc de contribuer à accroître la capacité d'agir des personnes en intervenant sur les conditions dans lesquelles elles travaillent, de manière à réduire les conditions défavorables à l'exercice de leurs capacités et – surtout – maintenir, créer et mettre en place les conditions qui y sont favorables. Et c'est précisément ce que vise et permet l'enquête pour Dewey (2012 [1925]).

Ces conditions – favorables ou défavorables – sont les facteurs de conversion – positifs ou négatifs – que nous avons décrits plus haut et que l'intervention visera à identifier, analyser, mettre en œuvre, adapter, dans une démarche participative. Le travail sur les facteurs de conversion constitue donc, dans une telle approche, une part importante et essentielle de l'intervention et impliquera, pour l'intervenant, la recherche constante du meilleur équilibre entre objectifs de bien-être et de performance¹⁸³. Nous devons ici préciser deux choses : d'une part, si l'objectif est d'augmenter les possibilités pour les individus en travaillant sur les opportunités, les moyens et les capacités, il sera moins question de présence ou d'absence de capacités, mais plutôt de l'ampleur, plus ou moins grande, du champ des possibles. Précisons également que l'objectif de ce type d'intervention ne sera pas de supprimer toutes les difficultés ou contraintes, au contraire : « la pensée trouve son origine dans des conflits particuliers et dans l'expérience qui occasionne perplexité et trouble. Dans leurs conditions naturelles, les hommes ne pensent pas quand ils n'ont pas d'ennuis à affronter, pas de difficultés à surmonter » (Dewey 2003 [1920], p. 125). C'est pourquoi l'approche par les capacités cherchera plutôt à proposer des « difficultés gérables » (Falzon 2013, p. 9). Un environnement capacitant, supposé favoriser la compétence et l'apprentissage et accroître la place laissée au jugement entre autres choses, n'est pas un environnement libre de toute contrainte. Nous verrons qu'il s'agirait, en fait, d'un environnement où les modes de résolution de problèmes sont favorables à une expérience de qualité.

¹⁸³ Une approche réflexive de l'éthique permettra cependant de tenir compte de l'ensemble des valeurs en tension dans une situation, celles-ci ne pouvant être réduites exclusivement au bien-être et à la performance.

L'intervention signifie alors de concevoir et construire un environnement capacitant, lequel permet aux personnes et aux collectifs¹⁸⁴ :

*« De réussir, c'est-à-dire de mettre en œuvre leurs capacités de façon efficace et fructueuse : un environnement qui son seulement n'entrave pas les capacités, mais rend les personnes capables;
De développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie : un environnement d'apprentissage continu ».
(Falzon 2013, p. 4)*

Ces conditions et la visée de développement de cette approche supposent des méthodologies qui favorisent elles-mêmes le développement. Cette conséquence méthodologique sur l'intervention se traduira, entre autres, par la conduite de projets innovateurs avec les acteurs concernés, ceux-ci devant se distancer par rapport à leurs pratiques actuelles pour mieux en concevoir de nouvelles qui devront être testées en situation. En principe, ils participent eux-mêmes au diagnostic, analysent les adaptations déjà mises en place (souvent par eux-mêmes) et participent à l'élaboration ou la formalisation de nouvelles règles ou de nouveaux outils ou instruments, par exemple¹⁸⁵. Leur implication ne s'arrête pas au diagnostic et à la conception de départ : ils participent pleinement à sa mise en œuvre, à son évaluation et à la « reconception » ou aux adaptations nécessaires mises en lumière par l'usage qu'ils en font ou pourraient en faire. Cela implique bien évidemment de partager l'objectif du projet, ce qui implique que celui-ci ne soit pas uniquement réalisé au profit de l'organisation, mais œuvre au développement conjoint de l'organisation et des individus. Et cela passerait, entre autres, par la mise en place de collectifs de travail et d'une structure plus horizontale axée sur la résolution de problèmes comme nous le développerons un peu plus loin, à la section 2 du présent chapitre.

¹⁸⁴ Un collectif est ici entendu au sens de groupes de professionnels, d'opérateurs, etc. partageant des objectifs quant à la réalisation d'un travail de qualité (Delgoulet et Vidal-Gomel 2013). Il se construit par le travail collectif qui permet les expériences et interactions nécessaires au développement d'un sens partagé sur le travail et ses critères de qualité. Plus qu'un regroupement d'individus ou une équipe de travail prescrite, le collectif de travail est une ressource essentielle au développement de compétences et à la réalisation d'un travail collectif de qualité. Nous verrons plus loin que le développement d'un collectif augmente les possibilités d'action des individus et constitue une ressource et un facteur de conversion pour le développement de la compétence éthique.

¹⁸⁵ Les auteurs sont au fait des obstacles que cette exigence pose pour l'intervention, les organisations souhaitant généralement obtenir des résultats plus rapidement et ayant déjà tenté de concevoir leurs propres outils mais dans des visées différentes. (Falzon 2013).

L'intervention est donc « l'occasion d'une dynamique de développement et d'apprentissage, qu'il s'agisse de la conception d'une organisation, [d'un instrument] ou d'un artefact. » (Falzon 2013, p. 4). Mais elle vise aussi à favoriser ces dynamiques au cours même de l'intervention : il s'agit de concevoir « des systèmes de travail qui eux-mêmes favoriseront le développement : le développement comme moyen sert alors le développement comme objectif » (Falzon 2013, p. 4). En ce sens, nous pourrions dire que ces systèmes de travail sont réflexifs, permettant du même coup aux individus qui en font partie de faire appel à leurs propres capacités réflexives, évitant également de faire reposer tout le poids de cette remise en question sur les individus.¹⁸⁶

La participation active des acteurs concernés à la conception et la mise en place des changements n'est ni un ajout ni une option, elle est nécessaire pour assurer la cohérence de la démarche constructive. Cette condition méthodologique a un impact sur la posture de l'intervenant qui devient alors la

« cheville ouvrière d'une démarche participative – elle-même développementale – qui vise plusieurs objectifs simultanément : la transformation des représentations de l'ensemble des acteurs – opérateurs, cadres, responsables, représentants du personnel, etc. – et l'atteinte d'un résultat satisfaisant, satisfaisant signifiant ici la production d'une situation permettant la poursuite du développement. » (Falzon 2013, p. 4-5).

Ce n'est pas autre chose qu'entend Dewey, à notre avis, lorsqu'il parle d'expérience éducative de qualité et de satisfaction au sens d'accomplissement et d'élargissement des possibilités de l'expérience. Si l'enquête représente un moyen de garantir les conditions de l'expérience, c'est parce qu'elle permet de contrôler ces conditions, sans pour autant les isoler de celles d'autres expériences. Et contrôler les conditions, c'est faire des choix éclairés visant le développement. Ainsi, on pourra parler d'accomplissement au sens de Dewey seulement dans la mesure où la réalisation effective est évaluée (satisfaction) et s'est traduite en apprentissage. La construction d'un environnement capacitant serait donc à même de garantir les conditions requises pour une expérience de qualité, une expérience éducative, laquelle est essentielle pour l'apprentissage. C'est donc dire que le développement est tributaire de l'expérience et que la construction d'un environnement capacitant s'apparente à l'enquête telle que l'a thématisée Dewey (2006 [1938]). La proposition de Falzon (2013) relue à partir d'une grille pragmatiste nous permet donc de tracer un certain nombre de

¹⁸⁶ Certains auteurs ont en effet critiqué les approches de l'apprentissage organisationnel ou de l'organisation apprenante faisant appel au courant praxéologique pour « l'inflation réflexive » qu'elles génèrent, faisant reposer sur les individus tout le poids de la remise en question permanente de leurs actions (Couturier 2000).

parallèles entre les termes de développement et d'enquête, l'intervention étant une dynamique de développement utilisant l'enquête comme méthode.

Du point de vue méthodologique, il s'agit de mettre à l'œuvre les principes de démocratie participative pour mener l'enquête, qui sera dès lors collective et sociale. Cette enquête fera appel à une expérimentation structurée autour de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation de dispositifs capacitants (Petit et Coutarel 2013), c'est-à-dire permettant l'apprentissage et la poursuite du développement. Cette convergence entre le pragmatisme, l'approche par les capacités (et la méthode d'intervention basée sur la construction d'environnements capacitants) nous offre un canevas pour penser l'intervention en éthique et le développement de la compétence éthique, mais qui devra toutefois être bonifié pour tenir compte de la spécificité de l'éthique conçue dans une perspective réflexive. En fait, c'est justement la perspective pragmatiste de Dewey qui permet, selon nous, d'en faire une approche réellement pertinente pour l'intervention en éthique. C'est ce à quoi nous nous attarderons maintenant. Plus loin, nous approfondirons ce que cette méthode impliquera plus concrètement pour l'intervention en éthique, sur le plan de la formation et de l'évaluation, notamment. Retenons pour l'instant que l'intervention en éthique ne sera pas qu'une enquête permettant de concevoir et mettre en place des dispositifs capacitants sur le plan éthique : elle sera, en elle-même, un moyen pour le développement de la compétence éthique, grâce à la posture expérimentale et démocratique qu'elle suppose.

2. L'APPROCHE PAR LES CAPABILITES, ETHIQUE ET PRAGMATISME

La conception d'environnement capacitant comme méthode d'intervention fondée sur l'approche par les capacités utilise le développement comme moyen et comme finalité (Falzon 2013; Arnoud 2013), ce qui permet et exige le développement conjoint des humains et des organisations. Elle appelle un profond changement pour passer d'une logique de gestion par les compétences et d'organisation dite « apprenante » à une organisation capacitante ou « développante » (Minet 2016)¹⁸⁷. En effet, lorsque la logique compétences ne vise que l'adéquation des capacités aux besoins de l'organisation pour maximiser la performance (généralement dans une approche

¹⁸⁷ Dans le texte auquel nous faisons référence, l'auteur utilise plutôt le terme « entreprise développante », que nous avons choisi de substituer par « organisation capacitante » afin d'assurer une cohérence dans le vocabulaire emprunté dans l'approche par les capacités (Minet, Francis (2016), « Entreprise développante », dans Fernagu Oudet et Batal (dir) (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Septentrion, p. 333-341.

prescriptive à l'aide de référentiels, approche que nous avons remise en question au chapitre 2), le développement humain est secondaire et est au mieux induit indirectement. Même dans les organisations apprenantes, la visée reste essentiellement la performance puisque le développement humain demeure circonscrit au travail. Des marges d'autonomie et une plus grande responsabilité sont données pour favoriser l'engagement et le développement de l'intelligence par le biais d'approches collaboratives. On demande aux employés de s'engager dans la résolution de problèmes, laquelle est essentiellement au bénéfice de l'organisation. Une organisation capacitante vise pour sa part le développement conjoint des organisations et des humains et met de l'avant une approche coopérative (Minet 2016). Elle considère que le développement des compétences et plus largement d'une « intelligence partagée, n'appartiennent » plus seulement au management, mais à l'ensemble des parties prenantes dans et autour de l'organisation » (Minet 2016, p. 333). Une organisation capacitante assume pleinement que le développement d'un employé implique et passe par le développement d'un citoyen. En ce sens, les compétences et l'intelligence (partagée) s'inscrivent comme visée commune, collectivement assumée, d'où la nécessité de l'inscrire dans une logique capacitante de développement conjoint des personnes et des organisations. Nous faisons le parallèle avec les propos de Zask (2008) qui affirme que le commun n'est pas un donné, mais plutôt une visée nécessitant des efforts individuels convergents.

Et cette idée d'intelligence partagée n'est pas très loin de la notion d'intelligence que Dewey propose pour remplacer celle de rationalité, et qu'il définit comme des méthodes d'observation, d'expérimentation, de réflexion et de raisonnement en constante évolution (Dewey 2003 [1920], p. 19). Ces méthodes reposent sur les connaissances et autres outils hérités du passé, créés par des collectivités, et peuvent, voire doivent être mobilisées dans l'expérience, laquelle est effectuée collectivement. C'est en ce sens que nous avons affirmé, au chapitre précédent, que l'intelligence est sociale, collective et organisée (et non pas strictement individuelle). C'est ce qui nous permet d'approfondir ce qu'un développement conjoint peut signifier, au-delà d'un développement qui ne serait que concomitant ou séquentiel (dans le sens d'une conformation passive de l'individu à son environnement, ou de séquences isolées les unes des autres). Plus qu'un développement conjoint (au sens de concomitant ou séquentiel), il s'agit d'un codéveloppement.

L'approche par les capacités est donc tout à fait cohérente avec la perspective pragmatiste naturaliste de Dewey (2012 [1925]), qui refuse de séparer l'individu de son environnement en insistant plutôt sur l'expérience vitale et constante des relations entre ceux-ci pour l'adaptation (et non la conformation) – la continuité adaptative. Le pragmatisme de Dewey met précisément l'accent

sur l'enrichissement en termes d'accroissement des possibilités de faire des expériences, d'apprendre pour améliorer la vie humaine (2003 [1920]). Il réaffirme également l'indissociabilité – la continuité – de l'individu avec son environnement en l'inscrivant dans sa méthode. C'est aussi ce que la conception d'un environnement capacitant permet en mettant de l'avant que le pouvoir de réalisation ne relève pas que de la responsabilité et des capacités de l'individu, il est également « tributaire des cadres collectifs qui [les façonnent] et, à ce titre, son analyse est indissociable des formes d'organisations collectives et de distribution des pouvoirs » (Zimmermann 2016, p. 367). Cette approche pose un regard différent sur la question de la responsabilité. Nous avons déjà souligné que la compétence (dans l'approche dynamique) suppose la prise d'initiative et l'exercice de la responsabilité en situation (Zarifian 2009). La capabilité suppose en outre les moyens pour exercer cette responsabilité, « et il n'est point d'exercice des responsabilités sans latitude de choix entre différentes options possibles » (Zimmermann 2016, p. 366). Cela a d'autant plus d'importance si l'on considère l'éthique comme étant un processus de réflexion critique sur les normes et les valeurs, y compris sur les cadres institutionnels et organisationnels. Puisque si le fait d'acquérir « une liberté responsable est le propre d'une démarche éthique » (Legault 1999, p. 85), l'exercice d'une liberté responsable qui « s'ouvre à répondre de son exercice » (Legault 1999, p. 85) semble bien être au cœur non seulement de la compétence, mais aussi de la compétence éthique. Mais plus encore, elle est au cœur de l'approche par les capabilités, à tout le moins lorsqu'elle est vue à travers le prisme du pragmatisme. C'est en ce sens que nous dirons, plus loin, que l'éthique est une méta capabilité, un vecteur de la capabilité faisant du développement de la compétence éthique un incontournable pour véritablement parler de développement conjoint. Et si la responsabilité et la liberté vont de pair, le développement des compétences ne peut faire l'économie d'un travail sur cette liberté (qui se mesurent à l'aune des capabilités — fonctionnements réalisables, libertés réelles), laquelle est tributaire des moyens, opportunités et capacités mis à la disposition des individus (facteurs de conversion). La responsabilité de mener l'enquête est en fait une responsabilité conjointe de s'interroger sur les conditions permettant l'exercice de cette liberté responsable, laquelle n'est possible qu'avec une latitude de choix.

En faisant du développement (« expansion des libertés réelles ») son moyen et sa finalité (Arnoud 2013 ; Falzon 2013), l'approche par les capabilités s'inscrit en cohérence avec l'idée de continuité entre les moyens et les fins défendue par Dewey puisque la construction d'environnement capacitant est le développement pour le développement, mais des fins intermédiaires seront à l'évidence adoptées, lesquelles deviendront des moyens pour d'autres fins. L'adoption de l'apprentissage comme visée de l'intervention nous place d'emblée dans cette renégociation

constante entre fins et moyens, dans un partenariat avec l'environnement. Et en mettant l'accent sur les facteurs de conversion, l'approche par les capacités s'intéresse aux conditions de fonctionnement qui font que « l'œuvre fonctionne comme une œuvre », sans s'attacher à des définitions qui ne sont que transitoires et contextuelles (Cometti 2010, p. 297)¹⁸⁸. Et l'emphase mise sur ces conditions de fonctionnement permet d'unifier l'individu et son environnement dans une méthode d'intervention ayant pour finalité le développement, ce que Dewey nommait accroissement ou enrichissement de l'expérience.

2.1 L'APPORT NECESSAIRE DU PRAGMATISME A L'APPROCHE PAR LES CAPABILITES

Si la pertinence de cette approche par les capacités avec le pragmatisme est ici mise en lumière, il reste toutefois à intégrer la conception de l'éthique réflexive et pragmatiste que nous avons retenue aux chapitres précédents. Rappelons que l'éthique est conçue en tant que pratique et expérience, comme enquête et processus de réflexion critique sur les normes et les valeurs en situation. En tant qu'elle suppose certaines capacités, attitudes (ressources internes, selon Bégin 2014 et Lacroix, Marchildon et Bégin 2017), elle devient un outil et un ensemble de ressources disponibles. Mais elle est également indispensable en ce qu'elle permet d'éclairer voire de créer des possibilités ou opportunités pour améliorer la vie humaine en faisant des choix éclairés sur ce que l'on veut être ou faire, individuellement ou collectivement. En ce sens, l'éthique (la compétence éthique) agit également comme un facteur de conversion personnel et social permettant d'accroître les capacités (fonctionnements possibles). Mais elle est également derrière les choix (qui eux-mêmes sous-tendent et actualisent des choix de valeurs) qui sont faits pour déterminer quelles capacités doivent être développées et, donc, quelles ressources et quels facteurs de conversion doivent être développés et mis à disposition.

« La mise en valeur sélective, le choix vont de pair avec la réflexion. Ce n'est pas un mal. L'illusion ne se produit que là où la présence et l'opération sont cachées, déguisées ou niées. La méthode empirique permet de mettre en lumière et de montrer l'opération du choix, comme elle le fait pour n'importe quel autre événement ». (Dewey 2012 [1925], p.58)

¹⁸⁸ C'est également l'approche choisie par Chaubet (2010 ; 2014) et Chaubet et autres (2016), qui s'intéressent aux traces laissées par la réflexion, plutôt qu'à la compétence réflexive elle-même. Nous y reviendrons à la section 2 lorsque nous aborderons les modalités de la formation.

C'est donc un outil d'interprétation et d'évaluation des facteurs de conversion également mobilisé dans les choix d'accomplissements. L'approche par les capacités est fondée sur la liberté réelle ¹⁸⁹ de choisir des fonctionnements que l'on valorise. Mais qu'en est-il des raisons que l'on a de valoriser tel ou tel choix? C'est ce que la perspective pragmatiste de l'éthique ajoute à l'approche par les capacités : elle implique une liberté réelle de choisir des fonctionnements que l'on valorise, mais aussi que l'on a des raisons de valoriser. Dewey a traduit cette distinction entre ce que l'on valorise et ce que l'on a des raisons de valoriser dans sa théorie de la valuation (Dewey, 2011 [1939]). Pour Dewey, la valuation représente la formation de jugements à partir des valorisations (appréciations immédiates) que l'on fait, lesquelles se traduisent par le fait de prendre soin, de prendre parti pour, défendre, admirer, estimer. Les évaluations (appréciations évaluatives) correspondent à une autre phase du processus de valuation, c'est-à-dire qu'elles portent un regard critique sur les appréciations immédiates (une appréciation de leur valeur). C'est ce que nous avons traduit, au chapitre précédent dans la section portant sur la satisfaction et le succès, par ces questions : importe-t-il de faire advenir (ou de maintenir) cette chose (ce à quoi on tient, ce qu'on valorise)? Cette chose, si elle est prisee, mérite-t-elle d'être appréciée?

Ce regard critique sur les raisons que l'on a de valoriser tel ou tel fonctionnement nécessitera une réflexion qui ne sera rien de moins qu'une enquête. En tant que processus de réflexion critique sur les normes et les valeurs en tension dans une situation, l'éthique apporte donc une dimension évaluative des fonctionnements effectifs (réalisations) et vient, en ce sens, enrichir l'approche par les capacités. En fait, l'inscription de cette dimension évaluative – autrement dit éthique – dans l'approche par les capacités ne fait que rendre explicite les processus qui y sont déjà à l'œuvre : « la valeur est, pour Dewey, une composante de toute expérience immédiate : ce qui est, ou ce qui arrive, nous plaît ou nous déplaît » (Dewey 2011 [1939], p. 12). Mais la valuation ne se réduit pas à cette première appréciation. Nous l'évaluons en la soumettant à la réflexion afin de décider si nous la maintenons ou pas et ainsi déterminer ce qu'il vaut mieux faire ensuite. Cette évaluation reposera notamment sur des connaissances et sur les conséquences de l'appréciation : on compare et examine des conditions, on dévoile des implications, on éclaire des relations fins-moyens, on identifie des causes et des conséquences, on fait des inférences. Autrement dit, on enquête. Et plus l'enquête est

¹⁸⁹ Rappelons que la liberté réelle est ici comprise au-delà d'une liberté formelle au sens où les conditions de vie et l'accessibilité à des ressources permettent réellement de faire des choix qui peuvent effectivement être mis en œuvre. Une telle conception ne se réduit pas à un droit de choisir. La liberté réelle se traduit dans des conditions réelles, c'est-à-dire dans la disponibilité effective des ressources permettant l'accomplissement des choix fait par les individus. L'approche par les capacités met justement en lumière le problème du passage des libertés formelles aux libertés réelles.

poussée, plus la valuation devient explicite. Et plus les raisons que l'on a de valoriser tel ou tel fonctionnement deviennent explicites, plus elles deviennent publiques et plus elles peuvent être soumises à la critique. C'est en sens que l'enquête sur les valeurs, sur la valeur des fonctionnements choisis ou des ressources mises à disposition doit venir compléter l'approche par les capacités.

2.1.1 L'ÉTHIQUE, UNE MÉTA CAPABILITÉ

La compétence éthique, en tant que compétence d'enquête, permettrait donc (en tant que ressource), d'éclairer le processus des capacités en aval (augmente les possibilités par son ouverture vers d'autres expériences). En tant que capacité ou méta capacité, elle éclaire également le processus en amont, c'est-à-dire les choix d'accomplissement qui sont ou ont été faits. Et cela passe par la vérification, c'est-à-dire par l'épreuve des conséquences réelles que le choix a entraînées : « un choix qui se dit comme tel est une expérience qui demande à être tentée en fonction des mérites de ce choix et testée par ses résultats » (Dewey 2012 [1925], p. 59). L'éthique est – ou devrait être — en arrière-plan de l'ensemble du processus mis de l'avant par l'approche par les capacités et ce, des ressources aux fonctionnements possibles (capacités) et jusqu'aux réalisations. Elle est en ce sens intrinsèquement, mais implicitement liée à l'approche par les capacités. L'éthique comme processus d'enquête est complémentaire et nécessaire à l'approche par les capacités étant donné le rôle des valuations et de l'évaluation dans ce processus qui mène vers les choix d'accomplissements et, surtout, vers le maintien ou le rejet de ces choix. Et c'est à cette condition que nous pourrions dire que l'approche par les capacités est véritablement une approche dynamique permettant le développement conjoint. En ce sens, l'éthique serait le vecteur de la capacité et, donc, essentielle à l'approche par les capacités. Nous franchissons ici un pas en avant par rapport à l'idée de métacompetence que nous avons évoquée aux chapitres précédents. En effet, « si la compétence désigne l'exercice de la responsabilité en situation de travail, la [capacité] désigne en outre les moyens d'exercer cette responsabilité » (Zimmermann 2016, p. 367). Et si l'éthique est l'exercice d'une liberté responsable, alors l'éthique est le moyen de la compétence. Autrement dit, l'éthique est non seulement inhérente à la compétence¹⁹⁰, elle en est une condition essentielle. Si nous avons

¹⁹⁰ Nous avons évoqué à la fin du chapitre précédent l'idée de métacompetence en montrant que l'éthique était au cœur de l'idée de compétence : c'est la lecture que nous avons faite de Heeb et Haberey-Knuessi (2015), lorsqu'ils affirment l'importance des dimensions humaines- identitaires, affectives, etc.- et de Zarifian (2009), lorsqu'il parle de responsabilité de nature éthique, tout comme Joannert (2014) met de l'avant le critère de l'acceptabilité sociale (voir la section 1.4. La compétence éthique, une compétence d'enquête au chapitre 3).

évoqué plus tôt l'idée de méta compétence, force est de constater qu'il s'agirait également de ce qu'on pourrait appeler une « méta capacité ».

Dans une perspective pragmatiste, l'efficacité d'un outil est jugée à l'aune de ses effets concrets dans l'expérience (Blanchard 2006). Mais ces effets concrets ne doivent pas être compris comme étant un résultat pris isolément, mais mis en relation avec les moyens pris pour l'obtenir, de même que « la "fin-en-vue" et les conditions à réunir pour l'atteindre sont tour à tour valorisées et appréciées, c'est-à-dire *valuées* » (Dewey 2011 [1939], p. 22) dans le continuum de l'expérience qui est celui des fins et des moyens. Nous l'avons vu aux chapitres précédents, le succès se mesure dans l'apprentissage et les fins sont évaluées relativement aux moyens pris pour les atteindre. Et c'est bien ce qui caractérise l'approche par les capacités, en ce qu'elle ne se réduit pas à l'évaluation des réalisations : l'approche est une affaire de processus, pas de résultats, au sens où des réalisations ne sont pas nécessairement le signe d'une plus grande liberté en termes de possibilités (plus de capacités) (Subramanian et autres 2013). Et pour Dewey, le résultat concret (réalisation) est secondaire puisque ce qui prévaut est l'ouverture à de nouvelles possibilités d'expériences, c'est-à-dire au développement. Et puisque l'enquête est le moyen de garantir les conditions de l'expérience (sa continuité adaptative), elle devient essentielle à l'approche par les capacités. Parce que l'expérience ne se résume pas à avoir les bonnes ressources et les moyens de les convertir pour élargir les capacités : elle intègre les réalisations concrètes, les accomplissements, elle intègre également nécessairement la question des facteurs de conversion et les ressources (comme conditions à réunir pour atteindre les fonctionnements valorisés et appréciés). Et avec la dimension éthique – évaluative – que nous lui ajoutons, l'approche par les capacités peut être à la hauteur de cette intégration que constitue l'expérience, qui, rappelons-le,

« inclut à la fois ce que (what) les hommes font et endurent, ce à quoi ils tendent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils croient, ce qu'ils subissent, et la manière (how) dont ils agissent ou dont ils pâtissent, leur manière de faire et de subir, de désirer et de se réjouir, de voir, de croire, d'imaginer – ou, pour dire les choses brièvement, les processus qui sont impliqués dans les expériences qu'ils font (experiencing). Le mot "expérience" désigne le champ planté, les grains semés, les moissons récoltées, les changements liés à l'alternance des jours et des nuits, du printemps et de l'automne, de l'humide et du sec, du chaud et du froid, observés comme tels, redoutés ou désirés; il désigne aussi celui qui plante et récolte, travaille et se réjouit, celui qui espère, craint, projette, invoque la magie ou la chimie pour lui venir en aide, celui qui se montre abattu ou triomphant. » (Dewey 2012 [1925], p. 39-40).

Le pragmatisme permet donc de mobiliser l'approche par les capacités non pas comme un outil normatif, mais comme un outil d'enquête qui permet de poser un regard critique tant sur les ressources, les facteurs de conversion, les capacités que les choix d'accomplissement – les

réalisations. En ce sens, notre approche n'est pas à confondre avec une approche déontologique de l'éthique qui serait fondée sur les libertés réelles visant à ce que chacun réalise son projet de vie, lequel peut être associé aux accomplissements¹⁹¹. Mais les accomplissements, dans une perspective pragmatiste, prennent une autre signification, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Il ne s'agit pas de satisfaction au sens individuel d'une jouissance ou d'une réponse à des besoins de base, mais plutôt d'une vérification ou d'une adéquation entre les fins et les moyens. Parce qu'il ne suffit pas d'accorder de la valeur à une réalisation ou un projet de vie. Tous les idéaux ne se valent pas, même si plusieurs sont valables selon la vision pluraliste du pragmatiste (Putnam, dans Cometti 2010). C'est précisément ce que l'enquête permet d'évaluer et c'est précisément ce qu'ajoute le pragmatisme à l'approche par les capacités et qui en donne une lecture acceptable pour penser le développement de la compétence éthique dans les milieux de travail. Et c'est ce qui nous amène à développer notre approche de l'intervention en éthique, en utilisant cette approche riche en possibilités, tant du point de vue conceptuel que méthodologique.

2.1.2 L'INTERVENTION EN ÉTHIQUE COMME CONCEPTION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT

Dans l'approche par les capacités, le développement de compétences est vu comme le développement de capacités puisqu'il augmente le nombre d'options dont chacun dispose (Falzon 2013). Mais il n'est possible qu'à certaines conditions. Ces conditions sont des facteurs de conversion positifs. À l'inverse, les facteurs de conversion négatifs représentent des conditions défavorables à son développement, qui l'empêchent ou l'entravent. De manière générale, donner plus d'espaces de liberté aux individus en milieu de travail quant aux buts des tâches ou quant aux critères accroît l'ensemble des options possibles et est donc une condition favorable au développement de capacités. Suivant cette approche, le développement de la compétence éthique peut être vu comme le développement de capacités. Plus spécifiquement, nous avons vu que l'éthique est une enquête, qu'elle se déploie dans et par l'expérience, faisant de la possibilité d'expérimenter une condition essentielle au développement de la compétence éthique. Les conditions – matérielles, organisationnelles — de l'expérience seront donc nos facteurs de conversion positifs pour le développement de la compétence éthique et donc des capacités.

¹⁹¹ Notons que l'éthique des capacités développée par Martha Nussbaum cherche à prendre en compte les situations concrètes qui empêchent les humains de réaliser leur projet de vie. Cela passe par l'examen de l'environnement qui offre, ou non, des chances égales et une attention particulière est donnée aux individus vulnérables. (Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge, The Belnap Press)

Mais nous avons franchi un pas de plus en posant le développement de la compétence éthique comme étant elle-même un facteur de conversion, lui conférant un rôle de multiplicateur ou de vecteur pour les capabilités. En effet, si la compétence éthique est une métacompétence complexe, faisant appel à plusieurs ressources mobilisables dans d'autres contextes, ne devient-elle pas alors développement de capabilités en même temps que facteur de conversion multiplicateur pour d'autres capacités? Les capacités de décentrement, le jugement autonome, la réflexivité, etc. ne sont pas des ressources exclusives à la compétence éthique, mais l'éthique étant inhérente à l'idée de compétence, on peut supposer que son développement a un effet multiplicateur pour celui d'autres compétences complexes, mais surtout, pour accroître le nombre d'options possibles pour l'action de manière générale (l'éthique étant une dimension de l'action).

Si l'enquête est en elle-même une expérience et que cette dernière est nécessaire à tout apprentissage, alors la compétence éthique ne peut se développer que dans et par l'expérience et, donc, en situation. Il s'agira alors de créer les situations d'apprentissage, soit de permettre la conduite d'enquêtes sur des problèmes éthiques. En tant que compétence d'enquête, elle est une métacompétence, tant individuelle que collective (distribuée et située). C'est pourquoi nous insisterons sur les dispositifs qui sont susceptibles de permettre l'expérience de l'enquête collective, et cela passera par une approche organisationnelle de résolution de problèmes (Ansell 2011) et les formes de travail collectif (Falzon 2013) qu'elle apporte (collectifs de travail, rétroaction éthique, formation par alternance, etc.)

Du point de vue normatif, l'approche par les capabilités vise à permettre une plus grande liberté de choix (de plus grandes possibilités réelles de fonctionnement). La réflexion critique au cœur de l'éthique réflexive suppose pour sa part la remise en question de normes et de valeurs en situation, ce qui sous-tend implicitement la possibilité réelle de faire des choix de valeurs différents selon ce que l'on veut être ou faire. Comme nous venons de le voir, elle permet également de poser un regard critique sur ces choix en situation. Mais cette liberté ne va pas de soi en contexte organisationnel. Il n'est pas suffisant de savoir comment effectuer une telle réflexion, d'avoir ou de maîtriser les ressources internes (telles que la capacité de décentrement et le jugement autonome, Bégin 2011a; 2014, Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) ou externes (comme le temps ou des espaces de discussion) supposées nécessaires à l'exercice de la compétence éthique. Il n'est pas non plus suffisant de savoir comment les combiner ou les mobiliser. Il faut aussi que ces ressources puissent effectivement être transformées en réalisation concrète. Et cette liberté de choix ne va pas de soi en milieu de travail. Malgré cela, nous pouvons néanmoins affirmer que l'ampleur de cette liberté dépendra de plusieurs

facteurs, qui viendront élargir ou restreindre son exercice. Prenons pour exemple un milieu de travail caractérisé par ce que nous avons qualifié de logique managériale¹⁹² prescriptive et rationalisante, où les fins (et bien souvent les moyens) sont définies d'avance, les possibilités de les remettre en question étant, en outre, nulles ou quasi nulles, serait considéré comme un facteur de conversion négatif. Une telle logique agirait comme facteur de conversion négatif en empêchant soit la mobilisation même des ressources (par exemple en ne les rendant pas disponibles), soit en empêchant leur conversion en capacité. On ne peut donc se contenter de proposer des dispositifs éducatifs, qui n'auraient pour fonction que d'exercer l'individu à la mobilisation de ressources en situation (développer leurs compétences), ressources qui ne seraient pas disponibles : il faut aussi permettre cette mobilisation pour qu'elle se convertisse en fonctionnements possibles et, donc, s'interroger sur le milieu et sur la relation qu'il entretient avec les personnes et les groupes. Ce qui nous invite à revoir les usages et dispositifs reliés à l'éthique dans les organisations, lesquels sont souvent associés à la conformité¹⁹³. La question du développement de la compétence éthique ne peut donc se réduire au périmètre de la gestion des ressources humaines (qui est généralement responsable de la formation et de l'élaboration des référentiels de compétences), mais nous oblige à poser la question de la gouvernance (Zimmermann 2016) et des modes de travail qui seront privilégiés dans les organisations. L'approche par les capacités permet et exige ainsi de sortir de la logique managériale où la productivité et les compétences d'un individu sont uniquement jaugées par leur seule contribution à la performance de l'organisation.

Ce déplacement est un repositionnement de notre problème de départ, dans lequel nous insistions sur les conditions de définition de la compétence éthique afin de mieux former à l'éthique. Il nous a fallu prendre en considération la portée pratique des définitions et la manière dont elles sont déployées dans les milieux de travail, ce qui nous a permis de constater que la compétence éthique est souvent instrumentalisée à des fins de contrôle et de rendement économique, son usage souvent contre-productif, axés principalement sur les individus. C'est ce qui nous a amenée à la recherche d'une approche permettant d'intégrer tant les facteurs endogènes que les facteurs exogènes liés aux usages et à la définition de la notion, puisque c'est de leur usage que les instruments, concepts ou

¹⁹² Nous avons abondamment discuté les caractéristiques et les lacunes associées à ce type de logique dans les organisations. Voir à ce sujet le chapitre 1, section 1.1.4.2 et le chapitre 2, section 1.5.2.

¹⁹³ Nous avons montré, au chapitre 2, que la perspective réflexive de l'éthique était marginale par rapport aux approches dites de conformité. Les référentiels de compétences, en tant qu'outils prescriptifs dans lesquels la compétence éthique est maintenant de plus en plus présente, confortent cette logique managériale. Nous avons également mis en évidence en quoi cette logique managériale était incompatible avec une perspective réflexive et pragmatiste de l'éthique (et de la compétence éthique).

idées acquièrent leur signification, qu'ils sont requalifiés. L'approche par les capacités au prisme d'une lecture pragmatiste de l'éthique apporte une solution à ces enjeux que nous avons identifiés dans les chapitres précédents et qui gravitent tous autour des conditions de fonctionnement de la compétence éthique dans les milieux de travail. C'est à tout le moins l'hypothèse que nous faisons maintenant et qu'il nous reste à démontrer. C'est pourquoi nous préciserons les différents facteurs de conversion positifs et négatifs qui pourraient constituer autant de points de départ pour l'intervention en éthique, ou à tout le moins autant de variables à utiliser dans le cadre de recherches empiriques. Nous reviendrons notamment sur les questions de la formation et de l'évaluation de la compétence (éthique), de même que sur les dispositifs et modes de gestion les plus aptes à favoriser son développement.

Mais il nous faut auparavant bonifier l'approche développée en ergonomie constructive (Arnoud 2013 ; Falzon 2013 ; Fernagu Oudet et Batal 2016). En effet, nous avons vu que l'adoption d'une approche par les capacités dans une perspective pragmatiste de l'éthique exige plus qu'un travail sur les usages et les facteurs de conversion : il faut également intégrer – de manière explicite – la question de l'évaluation des choix rendus possibles (capacités) ainsi que des choix qui sont réellement faits (réalisations). Tant les capacités que les réalisations reposent sur des choix de valeurs et doivent à ce titre être évaluées en fonction de leurs effets concrets et de la convenance des moyens pris pour les atteindre. Et le succès se mesurera à la capacité qu'aura cette expérience de paver la voie à d'autres expériences. Le schéma ci-dessous illustre ces considérations. La continuité dans l'expérience est représentée par l'évaluation qui traverse les différentes phases de l'approche par les capacités (en vert). Elle traverse également les points de jonction (les facteurs de conversion et de décision ou choix de valeurs) de façon à pleinement intégrer l'idée de valuation (choix et évaluation de ces choix de valeurs) : au niveau de la sélection des ressources et des capacités, de même qu'au moment de la décision (choix de valeurs) menant à une réalisation. Et le caractère satisfaisant de cette réalisation sera fonction du processus et des effets concrets dans l'expérience, c'est-à-dire de l'adéquation entre les fins et les moyens, ainsi que de l'ouverture vers de nouvelles expériences (apprentissage). Et cette évaluation-vérification ne pourra être faite que lorsque les effets de nos réalisations ont pu être observés. Nous pourrions alors véritablement parler d'accomplissement au sens de Dewey.

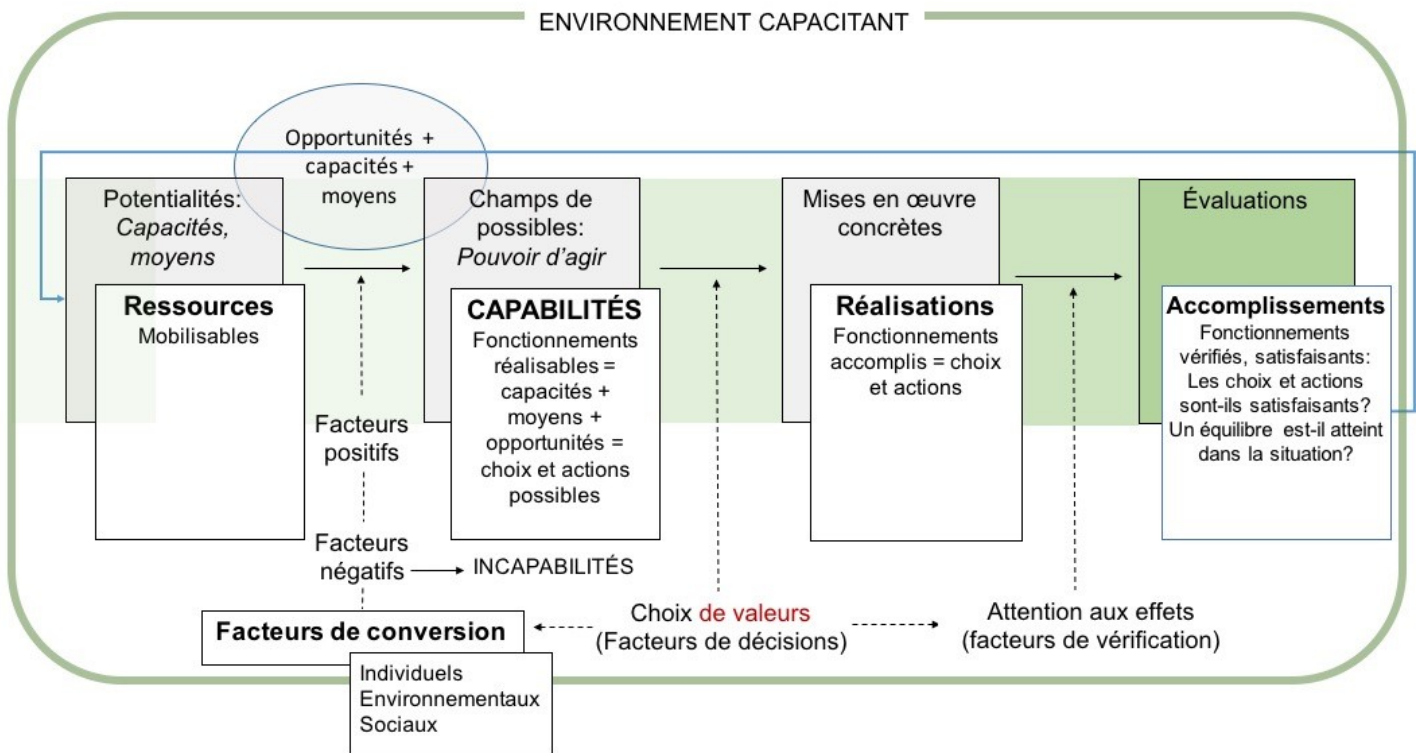


Figure 11: *l'approche par les capacités et développement de la compétence éthique dans une perspective pragmatiste*

Source : Adapté de Fernagu Oudet, S. (2016). « L'approche par les capacités au prisme de la formation : vers la conception d'environnements capacitants », dans Fernagu Oudet et Batal (dir) (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Septentrion, p. 379.

L'intégration explicite du processus de valuation permet également de traduire les notions d'initiative et de responsabilité, toutes deux constitutives de la compétence puisque, comme le dit justement Zarifian (2009), c'est parce que nous nous soucions (valeur) que nous prenons des initiatives (qui se traduisent pour Dewey en conduites observables) d'agir pour maintenir ou changer le cours des choses. Et c'est parce que nous nous soucions que nous prenons l'initiative de faire enquête afin d'apprécier tant la valeur de nos initiatives (moyens) en regard des fins visées, que les fins visées elles-mêmes, en fonction de leurs effets concrets et des moyens pris pour les atteindre. Pour Dewey, c'est dans notre conduite effective, dans nos initiatives que se manifeste ce processus de valuation, comme l'illustre ce passage central de la Théorie de la valuation cité par Bidet, Quéré, Truc (2011) dans leur introduction :

« La conduite effective, en tant qu'elle est observable, teste l'existence d'une valuation et sa nature. Le champ existant d'activités (y compris les conditions environnantes) est-il accepté – fait-il l'objet d'un effort pour le maintenir contre des conditions adverses? Ou bien est-il rejeté – fait-il l'objet de tentatives pour s'en débarrasser et produire un autre champ de conduite? Et dans ce dernier cas, vers quel champ précis, pris comme fin, les efforts-désirs (ou l'agencement d'efforts-désirs qui constitue un intérêt) sont-ils dirigés? De la détermination de ce champ, en tant qu'objectif de la conduite, dépend celle de ce qui est valué. Tant qu'une situation ne connaît pas, ou n'est pas menacée par un choc et une perturbation, un feu vert engage à poursuivre l'acte immédiat – l'action manifeste. Il n'y a alors ni besoin, ni désir, ni valuation, tout comme, en l'absence de doute, il n'y a pas de raison d'enquêter. De même que le problème qui suscite l'enquête est lié à la situation empirique dans laquelle il apparaît, de même le désir et la projection des fins comme conséquences à atteindre sont relatifs à une situation concrète et au besoin de la transformer. La charge de la preuve repose, pour ainsi dire, sur l'apparition de conditions qui font obstacle, bloquent, et sont source de conflit et de besoin. Examiner la situation au regard des conditions qui constituent le manque et le besoin, et qui servent ainsi de moyens positifs pour former une fin ou un résultat atteignables : telle est la méthode permettant la formation de désirs et de fins-en-vue valides (requis et efficaces), bref celle menant à la valuation ». (Dewey 2011 [1939], p. 11; p. 47 de la traduction)

C'est pour cette raison que l'intervention en éthique, dans le cadre d'une approche par les capacités visant le développement de la compétence éthique, devra s'attarder à l'analyse de l'activité¹⁹⁴, non pas dans une perspective prescriptive visant à uniformiser les comportements, mais comme source de données permettant de traduire, en tant que faits, les situations de manque et les valuations qui en résultent. C'est en tant que faits que peuvent être observées empiriquement les valuations, par l'intermédiaire de conduites observables. Une précision s'impose ici puisque nous avons souligné les lacunes des approches béhavioristes de la compétence pour la réduction de la notion à ses manifestations observables : ce qui est observable n'est pas nécessairement quantifiable ni tangible. Et de nombreuses méthodes d'observation empiriques existent pour en rendre compte, comme le courant de l'analyse de l'activité (Falzon 2013; Maubant 2013). De tels outils, développés dans d'autres disciplines, doivent être mis à contribution pour mieux comprendre les différents processus à l'œuvre dans le développement de la compétence éthique : « c'est dans l'activité que se déterminent conjointement les fins et les moyens, qu'est établi ce qui est désirable et ce qui est digne d'intérêt, et c'est donc par nos comportements que se manifeste ce qui est bon, beau, bien : ce à quoi nous tenons. »

¹⁹⁴ Nous reviendrons sur la question de l'analyse de l'activité à la fin de notre chapitre. Mentionnons pour l'instant qu'il s'agit d'une méthode d'intervention qui permet de « lire et de comprendre l'activité du travail dans ses relations avec les environnements, les contextes, les situations et dans ses rapports étroits avec les sujets humains impliqués selon différents projets de sens dans l'activité » (Maubant 2013, p. 76). Plusieurs approches différentes fournissent des grilles de lectures pour effectuer une analyse située de l'activité de travail. La clinique de l'activité et la démarche ergologique semblent être plus pertinentes pour l'intervention en éthique et c'est sur celles-ci que nous reviendrons à la fin du chapitre.

(Bidet, Quéré, Truc 2011, p. 25). Concrètement, cela invite à poser plusieurs questions dans le cadre d'une intervention en éthique : comment les règles et les dispositifs dans une organisation sont-ils contournés ou, au contraire, adoptés? Lesquels font ou devraient faire l'objet d'une adhésion? Les individus ont-ils tenté différents cours d'action? Lesquels et pourquoi? Quels sont les événements qui ont provoqué une résistance? Quels sont ceux qui ont suscité la réflexion, l'investigation et quels sont ceux qui n'ont généré aucune réaction, aucune trace de réflexion? Il est clair, dans une perspective pragmatiste des capacités, qu'il est possible et nécessaire de s'intéresser aux conditions, mais aussi aux doutes, à la réflexion, aux conduites, aux accomplissements, bref, faire l'enquête sur les enquêtes menées par les individus et qui mènent aux valuations comme fait et conduite effective.

L'éthique permet et complète le processus menant vers les capacités par un regard critique sur les réalisations et leurs effets concrets, ce qui place d'emblée la compétence éthique – comme capacité – au cœur de l'approche par les capacités. L'approche par les capacités, le pragmatisme et l'éthique permettent ainsi d'offrir ensemble un cadre d'analyse plus complet pour penser l'intervention en éthique et le développement de la compétence éthique. L'adaptation de l'approche par les capacités dans un cadre pragmatiste fait ainsi émerger un canevas d'intervention en éthique dans les organisations qui pourra intégrer tant la question des ressources individuelles (comme les capacités), collectives et organisationnelles que les facteurs (individuels, collectifs et organisationnels) favorisant ou empêchant la mobilisation de ces ressources. Ce canevas nous permettra donc d'interroger tant les pratiques et modalités de formation à l'éthique que les modes d'organisation du travail et de distribution du pouvoir, des pratiques de gestion, de la culture organisationnelle, des structures formelles ou informelles en place, etc. La construction et la conception d'environnements capacitants offrent donc une grille analytique permettant de mener des expériences ouvertes tout en étant dirigées et contrôlées, sans les isoler les unes des autres, dans le cadre d'une intervention en éthique. Mais l'apport de cette approche dans une perspective pragmatiste ne se résume pas à l'élaboration d'une grille analytique pour l'intervention en éthique : c'est essentiellement pour sa capacité à mettre en lumière différentes avenues possibles pour la recherche en éthique, lesquelles sont d'autant plus intéressantes qu'elles ouvrent la voie à la recherche empirique en éthique par des expérimentations en milieu de travail. Et ces expérimentations, contrôlées et reliées entre elles, permettront, à notre avis, d'assurer la continuité de l'expérience pour permettre le développement de la compétence éthique. Et en ce sens, nous répondons aux conditions de l'expérience – centrales dans la philosophie de Dewey – en ouvrant la voie pour des expériences (par l'expérimentation) ultérieures de qualité, permettant d'enrichir les connaissances et améliorer nos pratiques afin de réellement favoriser le développement de la compétence éthique (et, donc, de l'humain).

En offrant un cadre d'intervention structuré autour des ressources, mais surtout autour des facteurs de conversion et de leurs effets, l'approche par les capacités offre un cadre d'interprétation et d'expérimentation qui permet de remplir la condition pragmatiste (une proposition doit pouvoir être validée dans l'expérience) en plus de récuser le dualisme virtuel-performance. En fait, une intervention fondée sur une approche par les capacités peut être considérée comme une expérience qui s'intéresse aux conditions de fonctionnement et aux effets concrets (les capacités étant des effets concrets des facteurs de conversion (opportunité, moyens, capacités). La construction d'un environnement capacitant devient une enquête, un effort d'adaptation intelligent visant à permettre de meilleurs fonctionnements.

Une intervention en éthique favorisera la mise en place de dispositifs capacitants permettant le développement de la compétence éthique, mais sera également, en elle-même, un dispositif de développement de cette compétence puisque toute enquête portant sur l'humain ou sur ses interactions avec l'environnement appartient au domaine de l'éthique (Dewey (2003 [1920])). Et si l'enquête (la construction d'un environnement capacitant), que l'on associe au développement, contribue au développement, c'est aussi en raison de la posture expérimentale et démocratique mise de l'avant tant dans l'approche par les capacités que dans le pragmatisme de Dewey : la méthode favorise les échanges autour des conceptions, des présupposés, de construire collectivement le problème et les solutions envisagées, de même que de les mettre collectivement à l'épreuve et en faire une évaluation collective. C'est d'ailleurs pourquoi les principes de démocratie participative prendront beaucoup d'importance dans la construction de l'environnement capacitant, notamment dans les facteurs de conversion que nous présenterons plus loin.

Ce faisant, cette méthode permet l'enrichissement des significations sociales et ce surcroît de sens est source de pouvoir enrichi ou accru sur les objets du quotidien au travail – l'expérience première, étroitement liée à leur pertinence, à leur convenance, bref, à leur efficacité à résoudre les problèmes par l'orientation de l'action qu'elles fournissent. Bref, l'expérience de la construction d'un environnement capacitant permettrait d'accroître le pouvoir d'agir au travail. Mais là n'est pas l'objectif essentiel de cette approche : l'enrichissement de sens et de la valeur des choses, le surcroît de clarté, la profondeur et la continuité accrues ont leur propre valeur finale (ce ne sont pas que des moyens pour acquérir un pouvoir supérieur) (Dewey 2012 [1925])). Autrement dit, ce qui importe est bien de favoriser le développement. C'est précisément ce que permet et exige la conception d'environnements capacitants, en faisant du développement le moyen et la finalité de l'intervention : elle pose le changement comme expérimentation, par l'expérimentation des acteurs en situation

concrète et dont le succès se mesure à la capacité à poursuivre le développement (Falzon 2013; Arnoud 2013).

La construction d'un environnement capacitant est donc une méthode qui permet « d'observer en détail les besoins, les contextes, les obstacles et les ressources liés aux situations concrètes et d'élaborer des plans intelligents en vue d'une amélioration » (Dewey 2003 [1920], p. 147) de la vie en milieu de travail. Cette méthode rejoint le dispositif de l'enquête et en partage la finalité. En tant qu'enquête, cette méthode d'intervention garantit les conditions de l'expérience nécessaires à l'apprentissage par les différents acteurs. En tant qu'enquête sur les conditions de fonctionnement de la compétence éthique dans un milieu de travail, par les professionnels concernés, les décideurs et les concepteurs, l'apprentissage qui en résulte est autant individuel, que collectif et organisationnel. L'enquête, c'est-à-dire la conception et la construction d'un environnement capacitant, comme expérience et processus d'apprentissage, devient donc en lui-même un mode de formation à la compétence éthique. Mais contrairement aux modes de formation traditionnels centrés sur le développement de capacités individuelles, l'acquisition de connaissances ou l'adoption d'attitudes de la part des individus, la construction d'un environnement capacitant mettra essentiellement sur les conditions de fonctionnement, lesquelles se situent dans l'entre-deux des ressources (internes, telles que les capacités individuelles) et des capacités (possibilités réelles de fonctionnement). Cela permet et exige de revoir les usages de la compétence éthique, souvent trop centrée sur les capacités individuelles, pour assumer pleinement le caractère situé, partagé et distribué¹⁹⁵ de la compétence éthique, en assumant conjointement la responsabilité de son développement. Plus qu'un travail sur les ressources, qu'il faudra bien sûr développer, l'intervention en éthique portera donc nécessairement sur les facteurs de conversion. Mais puisque nous nous intéressons plus particulièrement au développement de la compétence éthique, une attention particulière devra également être apportée aux choix de valeurs (choix d'accomplissements).

¹⁹⁵ Nous avons montré au chapitre précédent que le pragmatisme récusait le dualisme individus/ social, nous autorisant à attribuer à la compétence (éthique) une dimension nécessairement sociale et située (chapitre 3, section 1.3.3- L'individu et le social : un dualisme à révoquer) au sens où elle se rapporte toujours à une situation singulière, mais également parce qu'elle prend place dans un environnement social spécifique, c'est-à-dire dans une culture et à travers un langage spécifiques. C'est aussi parce que l'enquêteur n'enquête jamais d'un point de vue strictement individuel : d'une part parce qu'il le fait toujours à partir d'idées ou d'outils développés par d'autres et, d'autre part, parce que l'activité réflexive inhérente à l'évaluation et à l'enquête implique que l'individu adopte d'autres points de vue (en plus de passer par le langage). La compétence éthique n'appartient pas à l'individu, elle est distribuée entre individus et environnement, ce qui implique qu'elle est partagée. C'est d'ailleurs en ce sens que nous avons parlé d'intelligence partagée à la section 2 du présent chapitre (Approche par les capacités, éthique et pragmatisme).

En fait, l'intervention en éthique pourra porter sur l'un ou l'autre des éléments compris dans le schéma ci-dessus (figure 11), en fonction des besoins identifiés, mais toujours en gardant à l'esprit leur interdépendance dans une logique de développement dynamique. Chacun des éléments du processus constitue autant de points de départ à l'intervention en éthique (et non pas une fin) : que ce soit sur le plan des ressources disponibles, des facteurs qui permettent leur mobilisation effective, ou du point de vue des choix de valeurs et de leur évaluation, l'approche par les capacités permet et exige la prise en compte de l'ensemble du processus, chacun de ses éléments étant interrelié ou interdépendant.

Et ces éléments ne sont pas attachés à une « case » ou à une autre : ils dépendent de facteurs de décision et de la réalisation effective et, donc, du contexte et de la situation. Par exemple, une formation peut être considérée comme une réalisation, tout comme elle peut être une ressource ou un facteur de conversion. On imagine facilement qu'une nouvelle machine puisse être une ressource, la formation étant alors un facteur de conversion positif permettant d'opérer la machine efficacement et de façon sécuritaire. Mais une formation peut également être une réalisation, et les locaux disponibles et le temps accordé, par exemple, compteront pour des ressources, alors qu'une culture favorisant l'innovation et l'apprentissage sera un facteur de conversion qui encourage réellement la participation à la formation. Ce qu'il faut retenir, c'est que l'approche par les capacités n'est pas linéaire et que l'analyse et l'évaluation des différentes composantes menant à une réalisation et un accomplissement seront toujours situationnelles et contextuelles. Cette idée donc qu'un élément – ressource, facteur, réalisation, etc. – constitue un point de départ, un premier ancrage pour une enquête ouverte, mais dirigée, est essentiel dans la compréhension de l'approche par les capacités qui, rappelons-le, s'inscrit dans une perspective constructive (Falzon 2013). Et la lecture pragmatiste que nous en faisons exige d'autant plus d'intégrer explicitement la continuité entre fins et moyens.

Afin de préciser plus concrètement les formes que peut prendre l'intervention en éthique dans l'approche par les capacités, nous nous attarderons maintenant à ses différents éléments. Nous préciserons brièvement ce qu'impliquent la capacité, les choix de valeurs et l'évaluation dans le processus lorsque nous nous intéressons au développement de la compétence éthique. Nous approfondirons ensuite la question des conditions de fonctionnement, c'est-à-dire les ressources et les facteurs de conversion qui favoriseraient le développement de la compétence éthique.

2.1.2.1 CAPABILITES, CHOIX DE VALEURS ET EVALUATION

Le fait de s'intéresser au développement de la compétence éthique a pour particularité de porter notre regard sur le processus lui-même, sur ce qui est sous-jacent à l'idée même d'apprentissage, elle-même sous-jacente à la visée de développement conjoint des individus et des organisations qui est le fondement de l'approche par les capacités. C'est en ce sens que nous avons affirmé que la compétence éthique était en fait une capacité puisqu'elle est inhérente à toute compétence et en permet le développement. Et en tant que compétence d'enquête, la compétence éthique est une compétence à apprendre, condition essentielle de développement individuel et collectif ou organisationnel.

La capacité est définie comme étant le champ des actions réalisables au sens de réellement possibles, lesquelles ne peuvent manifestement pas être décrites a priori, mais seulement dans un contexte et une situation précise. Mais nous pouvons néanmoins préciser une chose, à savoir que si les capacités impliquent une réelle possibilité, nous tiendrons pour acquis que cette réelle possibilité implique déjà une première appréciation, au sens où la mise à disposition de ressources et la combinaison de ressources mobilisées supposent des choix et, donc, des évaluations, où à tout le moins des appréciations (immédiates). Tout ce qui est possible n'est pas nécessairement souhaitable et la capacité impliquera une première hypothèse, une première appréciation quant à ce qui devrait être possible. Et cette appréciation n'est pas toujours explicite, ni même consciente. Elle peut n'être qu'une appréciation immédiate et relever de l'habitude, elle peut être imposée ou résulter d'une vision partagée, etc. Mais dans tous les cas, l'éthique réflexive impliquera un regard critique sur ces appréciations qui mènent aux capacités; on pourra donc dire que la compétence éthique est à l'œuvre dans son propre développement. Pour reprendre les mots de Zarifian, c'est parce que nous nous soucions que nous prenons l'initiative. Et c'est parce que nous devrions nous soucier que nous prenons la responsabilité de prendre l'initiative.

C'est la spécificité de l'application de l'approche par les capacités au développement de la compétence éthique : elle permet et exige de rendre explicite la dimension évaluative inhérente au processus et, surtout, d'orienter cette évaluation à partir d'une méthode, celle de l'enquête.

L'éthique est présente partout (dimension évaluative inhérente), mais c'est en même temps ce que l'on cherche à développer en mobilisant le processus. C'est donc en rendant explicite chacun de ses interstices entre les différents éléments de l'approche par les capacités (ressources, facteurs de conversion, capacités et réalisations) que l'on pourra prendre la mesure de ce qu'il faut pour développer la compétence éthique. C'est ce qui nous amène maintenant aux ressources et aux facteurs

de conversion propres à permettre le développement de la compétence éthique, et, donc, à permettre la mise en lumière de tous ces points de jonction, jusqu'à l'évaluation permettant la vérification de la convenance des choix et actions entreprises en regard des moyens pris pour les réaliser.

2.1.2.2 LES CONDITIONS DE FONCTIONNEMENT POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE ETHIQUE : LES RESSOURCES ET LES FACTEURS DE CONVERSION

Avant de poursuivre avec les facteurs de conversion et les ressources propres au développement de la compétence éthique, rappelons brièvement que les facteurs de conversion (opportunités + capacités + moyens) sont associés aux éléments qui permettent la mobilisation effective des ressources, au-delà de la simple mise à disposition de ces ressources. Les facteurs de conversion sont donc ce qui permet d'augmenter le champ des actions possibles. Les ressources sont généralement associées aux capacités et aux moyens, notamment les moyens matériels et financiers dont disposent les employés dans un milieu de travail. C'est ce qui est souvent considéré comme des ressources externes, par opposition aux ressources dites internes, lesquelles incluent les capacités individuelles. Une première remarque s'impose ici puisque l'adoption de la perspective pragmatiste mise de l'avant au chapitre précédent a pour conséquence de remettre en question cette séparation entre ressources internes et externes afin d'éviter de centrer l'intervention sur les capacités individuelles. Et si la pensée est une action (Dewey 2014 [1929]), que l'action est une partie prenante de l'environnement (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017), il devient difficile d'accepter qu'une capacité réflexive, par exemple, ne soit qu'« interne » à l'individu. C'est toute la dualité individu-monde, corps et esprit, homme et nature que Dewey récuse (2012 [1925]), que nous avons évoquée au chapitre précédent, qui nous a amenée à concevoir la compétence éthique comme étant collective et « distribuée », de façon à mieux tenir compte du partenariat ou de l'intégration de l'individu avec son environnement¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Par « distribuée », rappelons que nous entendons qu'elle s'inscrit dans les rapports entre l'individu et l'environnement. La compétence éthique n'est donc pas strictement individuelle. Elle est collective et individuelle tout à la fois. Mezeena et autres (2013) désignent l'indissociabilité de l'individu et de l'environnement en utilisant les termes de partenariat et d'agencement, alors que Zask (2008) parle d'intégration. En effet, nous avons montré au chapitre précédent que l'organisme (l'individu) et l'environnement ne se conçoivent pas comme deux choses en soi, mais comme deux phases de différenciation dans un processus d'adaptation continu entre individus et environnement. Et cette intégration implique que penser l'individu revient à penser l'environnement étant donné que leur forme réciproque se trouve dans leur relation » (Bédécarrax 2015, p. 16, que nous avons cité à la section 1.3.3 du chapitre précédent : L'Individu et le social, un dualisme à révoquer).

Or, nous avons vu que la question des ressources internes est omniprésente dans toutes les conceptions de la compétence, qu'elles soient substantielles ou relationnelles et dynamiques¹⁹⁷. Nous éviterons donc de distinguer les ressources dites internes ou externes, pour plutôt parler de conditions de fonctionnement, parmi lesquelles nous retrouverons également les facteurs de conversion. Puisque si nous avons insisté sur les facteurs de conversion comme condition de fonctionnement, c'est pour leur rôle incontournable dans le passage entre une ressource disponible et une action réellement possible. Mais il faut à l'évidence que ces ressources soient, en premier lieu, disponibles pour que l'action soit possible. C'est pourquoi nous considérerons les conditions de fonctionnement de la compétence éthique sous l'angle à la fois des ressources et des facteurs de conversion.

Une deuxième remarque doit encore être faite avant de présenter ces conditions de fonctionnement. Les ressources « internes » sont mises de l'avant dans la conception dynamique de la compétence (éthique), comme dans toutes les autres conceptions. Mais en tant que logique combinatoire de ressources pour un traitement satisfaisant d'une situation, la conception dynamique de la compétence (et de la compétence éthique) fait de cette dernière un facteur de conversion, contrairement aux conceptions substantielles de la compétence, qui la placeront plutôt sur le plan des ressources. Par ailleurs, nous avons aussi affirmé que la compétence éthique, avec la lecture pragmatiste que nous en avons faite, est une capacité (en ce qu'elle intègre les conditions de fonctionnement – les facteurs de conversion et les ressources nécessaires – de la compétence et élargit les possibilités d'action). En tant que facteur de conversion, la compétence éthique est la capacité de combiner efficacement des ressources pour l'enquête. Plus encore, en tant qu'enquête permettant l'apprentissage et l'ouverture à de nouvelles possibilités, elle est une capacité. Si l'enquête n'est complète que lorsque l'équilibre est retrouvé, ce qui implique un accomplissement, c'est-à-dire un fonctionnement vérifié (d'où l'ajout essentiel de l'évaluation dans la figure 11 pour représenter l'approche par les capacités dans une perspective pragmatiste)¹⁹⁸, alors l'éthique est inhérente à l'approche par les capacités et la traverse de part en part. C'est donc dire qu'elle ne peut être circonscrite ni aux ressources (encore moins aux ressources internes), ni aux facteurs de conversion, ni aux capacités. En fait, elle se situe plutôt dans les points de jonction entre ces

¹⁹⁷ Rappelons que les conceptions substantielles définissent la compétence à partir d'un contenu ou d'un état prédéfini, lequel prend la forme d'une liste de qualités individuelles, de capacités, d'attitudes, de comportements, etc.

¹⁹⁸ Rappelons que l'accomplissement se comprend en lien avec la satisfaction, c'est-à-dire de la vérification de la convenue entre les fins et les moyens, comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent (voir la section 1.3.2.1 Satisfaction, expérience et apprentissage).

différents éléments, c'est-à-dire dans l'interface évaluative que nous avons mise en évidence au début de la section précédente. Une mise en garde est donc nécessaire en ce qui concerne les prochains développements qui suivront où nous nous permettrons de proposer un canevas en précisant des ressources et des facteurs de conversion favorisant le développement de la compétence éthique : ce que nous associerons provisoirement à des ressources et des facteurs de conversion font de toute façon partie d'un ensemble plus large, les conditions de fonctionnement de la compétence éthique. Ils ne sauraient être confinés à l'une ou l'autre de ces « positions » et n'en constituent certainement pas une liste exhaustive. Ce que nous proposons dans ce qui suit constitue en fait des pistes à suivre pour la poursuite de l'enquête sur les conditions de fonctionnement de la compétence éthique et, plus concrètement, à l'élaboration de plans d'expérimentations pouvant être intégrées dans des recherches empiriques.

Ce que nous pouvons néanmoins affirmer, c'est qu'une intervention visant le développement de la compétence éthique reposant essentiellement sur les ressources « internes » est réductrice du point de vue de l'approche par les capacités et du pragmatisme. C'est tout l'intérêt de l'approche que nous mettons ici de l'avant puisqu'elle permet justement de mieux tenir compte des ressources « externes » (comme les moyens organisationnels) essentielles pour parler d'une véritable mise en réseaux de ressources, *a fortiori* en milieu de travail, et les facteurs de conversion qui permettent la mobilisation effective des ressources. Faut-il le rappeler, la capacité à mobiliser des ressources – internes et externes — ne relève pas que de l'acteur, elle dépend de toute une série de conditions qui favorisent ou entravent son fonctionnement.

Nous nous attarderons maintenant sur ces conditions. Nous avons déjà identifié aux chapitres précédents des facteurs exogènes au concept de compétence contribuant à affaiblir la notion de compétence éthique et empêcher son développement en milieu de travail. Nous pouvons affirmer que ces éléments – la plupart associés à une logique managériale — nuisent à la conduite d'une enquête éthique et empêchent la mise en place des conditions de l'expérience et, donc, de l'apprentissage. Suivant l'approche par les capacités, nous pourrions désormais parler de facteurs de conversion négatifs. Nous ne nous attarderons pas sur ces facteurs dont nous avons déjà discuté au chapitre deux. Nous leur opposerons plutôt les facteurs qui pourraient favoriser la conduite d'enquête et l'expérience de qualité — le développement de la compétence éthique (associée au développement tout court) — c'est-à-dire les facteurs de conversion positifs.

Outre la contribution de Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) et Bégin (2011a, 2014), plusieurs études empiriques en ergonomie permettent d'identifier des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation qui

peuvent constituer autant de ressources et de facteurs de conversion positifs pour le développement de capacités sur le plan éthique. En effet, l'ergonomie¹⁹⁹ offre des outils et des techniques permettant notamment de développer la réflexivité (Falzon 2013 ; Ansell 2011) des individus et des organisations, la communication²⁰⁰ (Falzon 2013 ; Ansell 2011) et la sensibilité à l'autre (et à son travail) (Delgoulet et Vidal-Gomel 2013). Tous ces facteurs de conversion, s'ils sont appuyés par des études, demandent encore à être expérimentés dans le cadre d'une intervention en éthique et constituent en ce sens autant d'hypothèses à tester en milieu de travail pour le développement de la compétence éthique.

Rappelons que la méthode d'intervention basée sur l'approche par les capacités implique une démarche participative et coopérative pour la transformation du travail et de son organisation, des modes de communications et de décisions. Cela s'inscrit parfaitement dans la dimension démocratique et pédagogique du pragmatisme. Nous verrons comment elles s'insèrent dans le cadre d'une intervention en éthique en milieu de travail et comment elles contribuent ainsi au développement de la compétence éthique. Plus précisément, nous aborderons les concepts de collectifs de travail et de travail collectif et de démocratie participative (hétérarchie) et en quoi ils peuvent constituer des ressources ou des facteurs de conversion positifs ou négatifs positifs.

i) CAPACITES

Les contributions de Bégin (2011a, 2014) et Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) ont permis d'identifier plusieurs ressources constitutives de la compétence éthique ou essentielles à son exercice ou à « l'agir compétent en éthique ». Nous en avons déjà présenté une synthèse²⁰¹ que nous avons présentée au chapitre précédent. Rappelons brièvement que les ressources dites internes identifiées par ces auteurs ont trait aux attitudes et aux capacités réflexives, d'interaction dialogique, de jugement autonome, de sensibilité éthique et à la prise d'initiatives. Pour ces auteurs, les ressources

¹⁹⁹ Quelques remarques s'imposent quant à l'utilisation que nous faisons des recherches et des termes ou concepts employés en ergonomie constructive. Nous ne pourrions à l'évidence pas définir tous les concepts qui y sont mobilisés, mais il importe de préciser certaines notions qui ne font pas partie du langage courant en matière d'éthique, ou qui ont une portée différente dans la pensée de Dewey. C'est ce que nous ferons au fur et à mesure que nous introduirons ces concepts (par exemple, les concepts de travail et d'activité).

²⁰⁰ Si les termes discussion, débat et dialogue sont utilisés de manière interchangeable par les auteurs (Falzon 2013), nous sommes d'avis qu'il s'agit – ou devrait s'agir - de dialogue, *a fortiori* dans le cadre d'une intervention en éthique. Nous pouvons à tout le moins le supposer en raison de la visée de ces modes de communication facilités par l'intervention en ergonomie qui vise la construction d'un référentiel commun, la construction collective de critères de qualité du travail et du sens du travail, l'apprentissage, etc. Nous utiliserons pour notre part le dialogue étant donnée l'importance que la dimension dialogique revêt pour une conception de l'éthique réflexive (Legault 1999) et pour la compétence éthique (Bégin 2011a, 2014).

²⁰¹ Voir Tableau 5 et Tableau 6 dans la section 1.1.2 - Les approches réflexives (pragmatistes) du chapitre 2.

externes sont principalement constituées des droits, devoirs, obligations, règles et attentes. (Lacroix, Marchildon et Bégin (2017). Nous les considérons également comme des ressources au sens où elles constituent des ancrages et des données du problème qui peuvent aider à déterminer la situation. Mais ces ressources, à l'instar des autres ressources que nous présenterons ci-après, peuvent se transformer en contrainte, ce qui serait le cas, par exemple, de milieux de travail où l'extension des normes empêche toute marge de manœuvre. De plus, leur efficacité dépend également de leur portée et de leur légitimité.

La compétence éthique supposera la mobilisation de ces différentes ressources en situation, mais également, comme pour toute autre compétence, des moyens matériels et financiers. La réalité organisationnelle est le plus souvent marquée par des contraintes budgétaires et les moyens matériels et financiers suffisants ne vont pas toujours de soi. La durée limitée des formations à l'éthique en est un exemple flagrant (APEC-Québec 2010). Ces moyens matériels prendront la forme, par exemple de lieux de dialogue permettant aux collectifs de travail de s'engager pleinement dans leur fonction de mise en commun et de résolution de problèmes collective.

ii) UNE APPROCHE AXÉE SUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES COLLECTIVE ET SITUÉE

Dans une perspective pragmatiste, Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) insistent sur l'importance des approches de résolution de problèmes pour structurer les formations à l'éthique. Et comme ces ressources sont considérées comme étant internes à l'individu, et qu'elles relèvent essentiellement de capacités, la formation à l'éthique se focalise logiquement sur le développement de capacités individuelles à la résolution de problèmes.²⁰² La formation représente donc un moyen et une forme d'intervention visant le développement des capacités individuelles liées à l'agir compétent sur le plan éthique. Elle peut également avoir un impact sur la capacité organisationnelle de résolution de problèmes. En d'autres mots, la formation est un moyen d'agir sur certaines ressources (des capacités individuelles, notamment) que l'on suppose essentielles à la compétence éthique, l'objectif étant de les rendre disponibles. Nous reviendrons sur la question de la formation plus loin, mais il est clair que le simple fait de les rendre disponibles en les développant chez les individus n'implique pas nécessairement qu'elles seront mobilisées en situation. Nous avons largement insisté sur ce point de passage entre la capacité et l'action et l'approche par les capabilités y apporte une réponse par le biais des facteurs de conversion, qui fournissent l'occasion, ou pas, de mobiliser effectivement des moyens

²⁰² C'est à tout le moins ce que l'on peut logiquement s'attendre d'une approche qui met l'accent sur les ressources internes, même si les auteurs insistent sur la prise en compte des structurations du pouvoir au sein de l'organisation.

et des ressources. La culture et les valeurs organisationnelles, le style de gestion, les règles et les normes qui orientent et encadrent les pratiques, le système de récompenses et de sanctions, etc. sont des éléments²⁰³ qui représentent autant d'opportunités (facteurs positifs) ou d'entraves (facteurs négatifs) à la mobilisation effective des ressources et des moyens disponibles. Par exemple, une culture qui favorise l'apprentissage et l'innovation, plutôt qu'une culture de résultats à court terme, sera probablement plus favorable à l'expérimentation contrôlée. Un style de gestion qui favorise l'autonomie, contrairement à un style de gestion autocratique misant sur le « micro management », pourra agir comme facteur de conversion positif à la capacité de jugement autonome. Si des droits, des devoirs, des règles et des attentes peuvent être des ressources (Bégin 2014) qui seraient mobilisées pour l'agir compétent sur le plan éthique, la manière dont on se rapporte à ces normes, tant individuellement que collectivement, peut les convertir en capacités ou en incapacités. Pensons, par exemple, au poids accordé à la normativité administrative qui aurait pour effet de restreindre le jugement professionnel (Bégin 1995). Les normes et structures administratives sont des ressources, elles ont une pertinence en ce qu'elles visent, notamment, l'efficacité et la coordination des actions. Si ces normes administratives sont considérées comme devant être respectées à tout prix, ou si leur respect devient une fin plutôt qu'un moyen pour assurer l'efficacité des actions, alors l'importance qu'on leur accordera, par rapport aux savoirs professionnels et aux obligations déontologiques, agirait comme un facteur de conversion négatif (en restreignant les choix possibles). Or, c'est précisément ce que la compétence éthique devrait pouvoir permettre d'accomplir : pondérer les différentes forces en présence afin de déterminer laquelle doit avoir préséance. Et cela est en lien avec les formes d'exercice du pouvoir (et la conception de l'autorité) dans une organisation qui ont un effet – positif ou négatif — sur le déploiement de la compétence éthique et qui constituent, en ce sens, des facteurs de conversion, ce que Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) mettent clairement en évidence. Par exemple, un « pouvoir avec », plutôt qu'un « pouvoir sur » ou un « pouvoir de »²⁰⁴, est selon ces auteurs le mode d'exercice du pouvoir le plus à même de

²⁰³ Ces éléments sont plutôt associés à des éléments de contexte ou des ressources « externes » par Lacroix, Marchildon et Bégin 2017. Bégin (2014) identifie pour sa part les droits, devoirs, obligations, règles et attentes comme étant des ressources externes pouvant être mobilisées.

²⁰⁴ Ces auteurs proposent une typologie des pouvoirs dans laquelle le « pouvoir sur » est compris comme un pouvoir coercitif et négatif, donc un obstacle. Le « pouvoir avec » correspond à un pouvoir coactif et positif, donc un élément facilitant le « pouvoir de » déployer de la compétence éthique. ²⁰⁴ Suivant l'approche par les capacités que nous avons mobilisée, nous dirions pour notre part qu'il s'agit d'un facteur de conversion positif. Par ailleurs, plusieurs autres rapprochements entre les conditions liées aux pouvoirs et les conditions dont nous discutons dans cette section pourraient être faits. En effet, ces auteurs font le lien entre les ressources (pas seulement les capacités) et les pouvoirs pour dégager des conditions favorables à la compétence éthique. Pour

permettre aux individus de mobiliser leurs ressources « internes » constitutives de la compétence éthique (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) et agirait ainsi comme un facteur de conversion positif de la compétence éthique.

Et ce mode d'exercice du pouvoir, dit « transactionnel » appelle des structures hiérarchiques et des modes de communications adaptés et, surtout, une approche de résolution de problèmes collective, c'est-à-dire qui n'est pas qu'individuelle, mais également organisationnelle (Ansell 2011). Et tout cela participe, selon Ansell (2011), d'un apprentissage évolutif (*evolutionary learning*) compris dans une perspective expérimentaliste et écologique, précisément dans une perspective deweyenne d'adaptation de l'organisme et de l'environnement. Outre l'approche de résolution de problèmes, deux autres conditions sont génératives de cet apprentissage, soit la réflexivité et la délibération (Ansell 2011). Ces trois conditions sont au cœur de l'éthique réflexive et pragmatiste et se rapportent, en fait, à la logique de l'enquête, d'où ce que nous avons affirmé au chapitre précédent, à savoir que la compétence éthique en était une d'enquête. Et pour que l'apprentissage évolutif soit réellement possible, la récursivité²⁰⁵ sera essentielle, parce qu'il s'agit bien d'évolution et non de révolution, c'est-à-dire d'adaptations incrémentales qui ne se révèlent que dans un processus itératif continu. Et plus ce processus est contrôlé, plus les adaptations seront source de progrès, d'où l'importance de l'enquête comme méthode d'apprentissage à privilégier, individuellement et collectivement. Nous nous attarderons donc à ces trois conditions et aux supports organisationnels qui en permettent le développement, ce qui nous permettra de bonifier les conditions de fonctionnement de la compétence éthique, toujours dans l'optique de son développement.

L'approche de résolution de problèmes, la réflexivité et la délibération fonctionnent – ou devraient fonctionner – dans un cycle récursif et sont interdépendantes (Ansell 2011). En effet, l'approche de résolution de problèmes dans une perspective pragmatiste implique une révision continue des habitudes, des normes, des attentes, des droits, des devoirs et, donc, des valeurs. Cela implique une capacité réflexive permettant un processus complet de valuation, c'est-à-dire d'appréciation réfléchie des effets de nos choix, qu'ils relèvent de l'habitude ou pas, d'une règle ou pas, etc. Cette appréciation

ce faire, ils mettent en lien la manière d'exercer un pouvoir sur les ressources (financières, informationnelles et communicationnelles, professionnelles et relationnelles) (p. 131). Si la mise en place de dispositifs favorisant le déploiement de la compétence éthique nécessite de reconfigurer les relations de pouvoirs, alors une intervention en éthique devrait veiller à identifier la manière dont le pouvoir est exercé sur les ressources afin de favoriser le « pouvoir avec ». En d'autres mots, il s'agit de s'intéresser à ce qui convertit une ressource en capacité.

²⁰⁵ La récursivité est ici entendue comme un cycle continu de mises en perspective imbriquées les unes aux autres (« *continuous and interlocking cycle of perspectives* » : Ansell 2011, p. 104).

portera notamment sur le choix des moyens pour atteindre nos fins, choix qui générera d'autres fins, lesquelles deviendront également des moyens. La continuité de l'expérience exigera donc une attention permanente à l'adéquation entre les moyens et les fins. Et c'est cette même continuité qui participera du développement de la compétence éthique.

La délibération, en tant que réflexion suscitée par un problème ou un dilemme, est étroitement liée à la communication en ce qu'elle permet de coordonner l'action commune et l'enquête (et donc de mieux contrôler les conditions de l'expérience). Elle permet également la co-construction de sens, lequel permet la refonte de nos habitudes, de nos croyances et, donc la réflexion critique sur les normes et les valeurs. Et cette délibération, dans une perspective pragmatiste, est publique et collective; Ansell (2011) ajoute que le pragmatisme exigera qu'elle soit également directe, au sens de face-à-face, en personne. Et pour lui, la résolution de problèmes collective, publique, directe, par la méthode de l'enquête, dans un processus récursif, n'est autre que la concrétisation de l'expérimentalisme de Dewey. Et, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'expérience exige ouverture, initiative, responsabilité et créativité. Concrètement, cela implique des marges de manœuvre permettant l'initiative et de donner le droit à l'erreur afin de sécuriser ces initiatives et d'éviter de tomber dans une réduction de la responsabilité à l'imputabilité ou à la conformité. Cela implique également une posture d'ouverture face à l'incertitude, à la complexité, à l'ambiguïté, face au caractère provisionnel des résultats de l'enquête, lesquels sont appelés à être révisés en fonction des effets réels et des changements dans l'environnement. Et puisque l'enquête est surtout une affaire de problématisation, c'est-à-dire de structuration et de définition du problème, lesquels requièrent délibération et réflexivité, il devient évident qu'un travail sur les ressources et les facteurs de conversion permettant le développement de la compétence éthique devra s'y attarder. S'agissant de compétence éthique, on pourra notamment insister sur l'identification des enjeux de valeurs.

Pour Ansell (2011), une approche pragmatiste de résolution de problèmes est située, c'est-à-dire axée sur les problèmes concrets en situation et adaptée au contexte, et distribuée dans l'environnement et entre les niveaux hiérarchiques. Cela permet de fractionner les problèmes, souvent complexes, en sous-problèmes plus faciles à affronter. La résolution de ces derniers permet de construire des connaissances ou outils facilitant ensuite la résolution des problèmes plus complexes. Et comme les problèmes sont distribués dans l'environnement, la coordination des actions et de l'enquête sera d'autant plus importante, d'où l'importance de la mise en place de moyens de communication directes (*face-to-face*) permettant la mise en commun des données, du problème et des différents enjeux. Mais cette distribution est également à comprendre au sens d'interconnectivité entre les problèmes,

puisque la définition d'un problème amène souvent l'identification d'autres problèmes, et la résolution des premiers permet de jeter les bases pour les autres et ainsi de suite. C'est le système d'échafaudages dont parle Ansell (2011), étroitement lié à l'idée de récursivité inhérente à la continuité de l'expérience. Et le fait d'avoir une posture d'ouverture vis-à-vis de cette expansion continue de l'expérience est justement ce qui donne à la logique pragmatiste de résolution de problèmes son caractère proactif : constamment tournée vers l'avenir, elle permet d'anticiper, de voir venir, d'augmenter les possibilités.

Cette expansion de l'expérience, c'est aussi le processus de valuation, lequel permet d'interroger plus largement les raisons d'agir, les raisons que l'on a de valoriser telle habitude, telle croyance, tel choix. Et en ce sens, la résolution de problèmes est une activité qui permet l'enrichissement des significations, pas seulement des connaissances. Elle participe également de la construction de l'identité des individus et des groupes ainsi que de l'organisation dans son ensemble, lorsque l'approche de résolution de problèmes est adoptée comme mode de fonctionnement organisationnel (Ansell 2011).

Expansion, possibilités, enrichissement : c'est en ces termes que nous avons parlé des conditions pour la construction d'un environnement capacitant, c'est-à-dire qui garantit la continuité de l'expérience.²⁰⁶ Les ressources et les facteurs de conversion permettant la mise en place d'une approche pragmatiste de résolution de problèmes (et, donc l'enquête) seront donc également des conditions de fonctionnement pour le développement de la compétence éthique.

Les propositions d'Ansell (2011) nous permettent d'identifier des ressources et des facteurs de conversion environnementaux permettant de convertir les capacités de résolution de problèmes en capacité (réelle possibilité), à savoir l'hétérarchie et le *linking pin*, tous deux essentiels à la gestion collaborative (*collaborative governance* : Ansell 2011).

Contrairement à une hiérarchie traditionnelle, une hétérarchie est structurée selon le principe du « *one to many* », dans une logique d'interpénétration des différentes unités (employés, équipes, divisions, agences, etc.) entre elles et à travers les différents niveaux de subordination. Les démarcations entre unités et niveaux sont par conséquent moins claires, mais toujours existantes, ce qui permet un aller-retour entre les niveaux, tout en conservant un minimum de centralisation

²⁰⁶ Voir notamment les sections suivantes : Chapitre 3, section 1.5 La compétence éthique, une capacité ; au chapitre 4, section 1.1 L'intervention en milieu de travail avec l'approche par les capacités : le développement par le développement.

nécessaire à la coordination des actions. Inversement, la hiérarchie est structurée selon le principe du « *many to one* », avec des unités et des niveaux hiérarchiques clairs et organisés verticalement (*top-to-bottom*). (Ansell 2011). La centralisation y est forte et les modes de gestion souvent caractérisés par le *command and control* avec une reddition de compte et des mesures de performances intégrées.

L'hétérarchie dans une organisation peut être inscrite formellement dans sa structure ou se manifester de manière plus implicite (dans les comportements effectifs, même si la structure est hiérarchique). Des structures parallèles, temporaires ou non, peuvent être créées dans une organisation hiérarchique de façon à permettre ces allers-retours entre unités et niveaux²⁰⁷. Il s'agit donc surtout de trouver un entre-deux entre la centralisation et la décentralisation, entre le *command and control* et l'organisation horizontale, entre le *top-down* et le *bottom-up* (Ansell 2011). Selon l'auteur, l'essentiel est de créer les conditions pour la récursivité, pour les mises en perspectives continues « interunités » et « interniveaux » de subordination, de façon à permettre des apprentissages croisés entre les unités et les niveaux.

Cela serait facilité par une structure de mise en réseau (*linking pin*) horizontale, verticale et, pour ainsi dire, diagonale, comme l'illustre le schéma suivant.

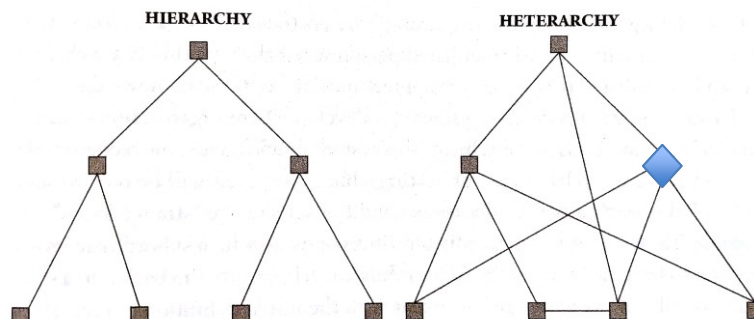


Figure 2. Hierarchy and Heterarchy Compared.

Figure 12 : comparaison entre l'hétérarchie et la hiérarchie

Source : ANSELL, Christopher K. (2011). *Pragmatist Democracy. Evolutionary learning as public philosophy*, Oxford University Press, p. 107.

²⁰⁷ L'auteur utilise d'ailleurs l'exemple du système Comstat (« Compare statistics ») développé par le NYPD, une organisation qui apparaît comme fortement hiérarchisée. Mais selon plusieurs études, dont l'analyse qu'en fait Ansell (2011), le système représente un exemple de récursivité favorisée par son fonctionnement axé sur la résolution de problèmes et permettant les allers-retours et les communications directes entre les différentes unités et niveaux de subordination. Il s'agirait en fait d'une sorte d'hybridation entre les modes de gestion *top-down* et *bottom-up*.

On peut imaginer, par exemple, une équipe composée d'un gestionnaire et de ses employés, le même superviseur faisant partie d'autres groupes de gestionnaires de différents niveaux pour représenter son équipe. Le gestionnaire agirait comme *linking pin* (le losange dans l'illustration ci-dessus) et, lorsque reproduit à travers l'organisation, chaque niveau hiérarchique serait représenté minimalement par un membre des niveaux supérieurs et inférieurs. Ce type de modèle permet donc l'interpénétration et des accès plus directs entre les unités et les niveaux. Ce qui est rendu possible par une telle structure, ce sont des allers-retours entre la conception, la planification, la régulation et l'exécution. Autrement dit, il y a alternance continue entre l'élaboration des hypothèses (plans d'action) et leurs effets concrets, entre les objets premiers et secondaires.

L'hétérarchie constitue un vecteur des modes de gestion axés sur la résolution de problèmes et, donc, un facteur de conversion pour son apprentissage puisqu'elle en favorise l'expérience. Ces allers-retours sont à l'image du processus de valuation en ce qu'il impliquent des révisions continues, publiques, collectives et situées des actions²⁰⁸, des manières de faire et des stratégies. Et cette mise en perspective exige un retour vers les objets premiers et favorise l'enrichissement de l'expérience des différents acteurs. En ce sens, l'hétérarchie est probablement l'une des conditions de fonctionnement pour le développement de la compétence éthique, puisqu'elle facilite la gestion collaborative (Ansell 2011) et, donc la résolution de problèmes collective et coopérative.

La dynamique créée par l'hétérarchie, qu'elle soit formelle ou implicite, génère des relations directes qui ressemblent à une toile d'araignée, plutôt qu'à une pyramide, qui ont pour effet de favoriser la transparence et de donner accès aux ressources et aux informations stratégiques (accès aux niveaux supérieurs) (Ansell 2011). Les responsabilités y sont partagées parce que les problèmes – et leur résolution – sont partagés. Et parce que le problème est collectivement défini, parce que ces groupes permettent de faire expérience, c'est-à-dire de participer aux activités de l'enquête, de la construction de la représentation de la situation et de son évaluation, là où sont identifiées – provisoirement au moins – les fins en regard des moyens, il y a bel et bien lieu de parler d'apprentissage.

²⁰⁸ L'idée de révisions continues et situées interpelle à notre avis les dispositifs de débriefing, sur lesquels nous reviendrons plus loin. En effet, l'exemple du Compstat utilisé par Ansell (2011) montre que les rencontres (en personnes) permettaient les échanges, de valider, de vérifier les effets des initiatives au fur et à mesure qu'elles progressaient, et ce, entre les niveaux et les unités (mises en perspectives). Ces rencontres étaient l'occasion d'une rétroaction visant à recadrer ou réajuster les actions en fonction des effets réels observés, des obstacles rencontrés, etc. Les dispositifs de débriefings (rétroaction) seront en ce sens des ressources importantes. Plusieurs conditions sont identifiées par l'auteur, par exemple des communications directes qui impliquent de constituer des petits groupes, la transparence dans les communications, de même qu'une équité dans le traitement des différents problèmes, dans les temps de paroles accordés aux différents acteurs, etc.

Pour qu'il y ait un véritable gain du point de vue de l'apprentissage et, donc, d'une amélioration des pratiques, les situations problématiques sur le plan éthique doivent être abordées, réfléchies et analysées par tous les acteurs concernés, en évitant de centraliser ces activités « intellectives » (Mayen 2014) à quelques experts ou décideurs. Ce n'est pas autre chose que nous disent Ansell (2011) et Falzon (2013). Le premier insiste sur la récursivité pour l'apprentissage, et Falzon met de l'avant l'importance des collectifs de travail pour la création d'un environnement capacitant. Plus précisément, en tant que facteurs de conversion positifs pour la résolution de problèmes dans une perspective pragmatiste (et, donc, pour l'expérience et l'enquête), les collectifs de travail participent de la construction d'un environnement capacitant pour le développement de la compétence éthique.

iii) COLLECTIFS DE TRAVAIL ET TRAVAIL COLLECTIF

Parce que la conduite d'une enquête est une activité collective, et parce qu'ils permettent une activité collective de qualité, le collectif de travail et le travail collectif sont des ressources essentielles au développement de la compétence éthique.²⁰⁹ Un collectif est ici entendu au sens de groupes de professionnels, d'opérateurs ou de gestionnaires, par exemple, partageant des objectifs quant à la réalisation d'un travail de qualité (Falzon 2013). Les structures de type *linking pin* évoquées précédemment s'inscrivent dans cette logique²¹⁰, que nous pouvons par ailleurs relier à l'idée de communauté d'enquête (Zask 2008)²¹¹. Ces collectifs se construisent par le travail collectif qui permet les expériences et interactions nécessaires au développement d'un sens partagé sur le travail et ses critères de qualité. Plus qu'un regroupement d'individus ou une équipe de travail prescrite, le collectif

²⁰⁹ Pour les fins de notre recherche, le travail fera référence aux tâches et aux objectifs que le professionnel doit en principe réaliser, mais aussi au travail d'enquête lorsque survient une situation problématique sur le plan éthique dans le cours de son activité professionnelle. L'éthique et la compétence éthique étant une dimension de l'action, il est évident que la conduite d'enquête est imbriquée dans les activités professionnelles.

L'activité est, selon Barbier (2011, cité dans Maubant 2013, p. 75), un « ensemble de processus par et dans lesquels se trouve engagé un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (un contexte, une situation). Par cette activité, des transformations de lui-même s'opéreraient à cette occasion [...] ».

²¹⁰ L'exemple du Compstat au NYPD que nous avons évoqué à la note (RENOI note sur COMPSTAT) en est d'ailleurs une belle illustration.

²¹¹ L'auteure distingue les communautés (scientifiques, sociales ou politiques) des collectifs. La première est un « groupe dont les membres communiquent entre eux, partagent des significations et agissent en commun sur leur base. Contrairement à un collectif, à une masse ou à une foule, une "communauté" repose sur l'accord entre les activités qui a été mentionné plus haut. D'un point de vue politique ou éthique (la démocratie met en jeu l'un et l'autre), un accord de ce type est impérativement requis dans la mesure où il est le seul à promouvoir des groupes humains dans lesquels l'individualité de chacun ne disparaît pas. » (Zask 2008, p. 323). La manière dont nous avons défini le collectif *de travail*, en nous inspirant de Falzon (2013), rapproche cependant les deux termes – communautés et collectifs.

de travail est une ressource essentielle au développement de compétences et à la réalisation d'un travail collectif de qualité (Delgoulet et Vidal-Gomel 2013), et ce, pour plusieurs raisons. Les collectifs de travail sont des ressources en ce qu'ils permettent de construire le sens de l'action, de répondre à des conflits de valeurs, de résoudre des dilemmes éthiques tout en protégeant les individus par la capacité qu'a le collectif à élaborer ou réélaborer des normes et des règles en lien avec les critères de travail de qualité partagés (construction de règles communes). Ainsi, les collectifs de travail permettent la « gestion collective de situations » et soutiennent par conséquent la coopération plutôt que la gestion individuelle de ces situations (Delgoulet et Vidal-Gomel 2013). Et cette fonction protectrice qu'a le collectif de travail permet de répondre à l'exigence de sécurité requise pour que la réflexion ait libre cours (Mayen 2014). Et tout cela participe d'une expérience de qualité et, donc, d'un apprentissage, condition pragmatiste essentielle au développement.

Si les collectifs soutiennent le travail collectif, ce dernier contribue également au collectif puisque chaque expérience de situation de travail collectif dans l'action pourra constituer un apprentissage, une occasion d'enrichissement du collectif de travail²¹². Pour cette raison, il importera de favoriser les expériences de travail collectives. Ces deux piliers de la réalisation d'une activité collective de qualité, et, donc de la conduite d'une enquête de qualité en situation éthique doivent cependant répondre à certaines conditions. D'abord, l'activité collective suppose la reconnaissance de l'autre et de ses compétences, de la qualité de son travail (ce qui suppose que ces derniers soient évalués). Cette reconnaissance nécessite une relation de confiance à construire dans les interactions entre les professionnels du collectif.

L'ergonomie propose des techniques d'explicitation et de confrontation²¹³ permettant de faciliter cette reconnaissance et la construction du lien de confiance, tous deux préalables à l'exercice d'un dialogue. Ce dialogue portera sur les normes et les valeurs (notamment en ce qui concerne les critères

²¹² À condition bien sûr que l'expérience soit vécue positivement. En effet, il se pourrait qu'une expérience soit vécue négativement au point où le collectif soit dissous.

²¹³ Mollo et Nascimento (dans Falzon 2013) expliquent trois techniques. L'autoconfrontation (1), qui consiste à « confronter un opérateur à sa propre activité » (p. 211) et qui permet de mettre au jour des dimensions tacites ou inconscientes de l'activité. L'alloconfrontation (2) « consiste à confronter un opérateur à l'activité qu'il pratique quotidiennement mais qui est exercée par un collègue » (p. 212) et permet une réflexion critique et plus distanciée. L'alloconfrontation peut être individuelle ou croisée, selon que les opérateurs concernés sont présents en même temps (pour commenter respectivement l'activité de leur collègue) ou pas. Son principal apport par rapport à l'autoconfrontation est la construction de procédures nouvelles et partagées. La confrontation collective (3) est « une forme d'activité réflexive collective au cours de laquelle un groupe d'opérateurs commente l'activité d'un ou plusieurs d'entre eux » (p. 212), qu'ils appartiennent ou non au même domaine d'expertise ou au même niveau hiérarchique. Cette technique permet d'explicitier et d'évaluer - collectivement et dans le regard d'autrui - l'activité et, ultimement, vise à élaborer de nouvelles pratiques.

de qualité du travail), de même que sur leur impact sur les réalisations possibles. En d'autres mots, tant la question des ressources – internes et externes — que des facteurs de conversion doivent pouvoir faire l'objet d'un dialogue par les acteurs concernés. Rappelons que cela supposera entre autres une démarche participative, démocratique, dans laquelle tous les acteurs concernés pourront participer (et non pas seulement les niveaux hiérarchiques supérieurs) et cela pourrait être favorisé, comme nous l'avons vu, par une hétérarchie. Et puisqu'il est question de sens et de qualité du travail, ce qui passe par des valeurs et des règles, et puisque l'éthique pose justement un regard critique sur ces dernières, il sera essentiel de prévoir les modalités de réélaboration des règles. Cela interpelle le rapport aux normes et la conception de l'autorité (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) qu'ont les acteurs des différents niveaux hiérarchiques et que pourront avoir les collectifs eux-mêmes.

Quelques ressources et facteurs de conversion pour les collectifs

TECHNIQUES FAVORISANT LA MISE EN PERSPECTIVE (RECURSIVITE)

Si le collectif constitue un moyen privilégié pour favoriser le dialogue et le travail collectif, il est tout aussi important « d'équiper » ce collectif de dispositifs particuliers pour passer d'une ressource à une réelle possibilité d'action. Par dispositifs, nous entendons les moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif, que ce soit le dialogue, la délibération et la réflexion collectives sur les enjeux éthiques, les valeurs mobilisées dans le travail, par les normes, dans les pratiques, etc. Pour l'ergonome, il s'agira de critères d'efficacité du travail, une autre manière de parler d'un idéal professionnel partagé (Legault 1999). Nous avons évoqué les techniques d'explicitation et de confrontation (Falzon 2013) que les ergonomes utilisent pour faire émerger de nouvelles représentations, favoriser l'analyse critique et l'évaluation des pratiques, partagées ou non, et qui s'inscrivent dans un cadre plus large, celui de l'analyse de l'activité (au travail)²¹⁴. Falzon décrit l'analyse du travail comme étant la description et la compréhension de « ce que l'opérateur fait, mais aussi ce qu'il ne peut pas faire, ce qu'il ne fait pas, ce qu'il empêche, ce qui l'empêche, ce qu'il fait advenir, ce qu'il cherche, ce qu'il

²¹⁴ Les théories de l'activité au travail ont permis de développer des techniques d'analyse de l'activité, technique qui mettent l'accent sur différentes dimensions de l'activité, notamment le sens que le travailleur attribue à son travail, les processus interprétatifs qui conduisent à la construction de ce sens et règlent par conséquent l'activité. Maubant (2013) nous explique que l'analyse portera alors sur les finalités, les intentions et les désirs, mais aussi sur les défis, les risques, les enjeux et les conséquences soupesées par le travailleur. La démarche ergologique se situerait dans cette perspective (Maubant 2013), Yves Schwartz comptant parmi les auteurs les plus connus à ce sujet. La clinique de l'activité s'intéressera pour sa part surtout au développement (et à ces empêchements) de l'activité comme vecteur du développement de l'individu. Les tenants de cette approche (dont Yves Clot est l'un des plus connus) considèrent que c'est au travers d'une expérience de transformation que l'on peut saisir l'activité. (Maubant 2013). Ces approches prétendent élargir le spectre de l'observation de l'ergonomie du travail et sont, en ce sens, probablement des pistes à suivre pour l'analyse du déploiement de la compétence éthique dans l'activité. Nous reviendrons sur cette question en conclusion de notre chapitre.

pourrait faire, ce qu'il faudrait qu'il fasse... pour le produit, pour le client, pour l'entreprise, pour le monde, pour le collectif, pour lui. » (Falzon 2013, p. 98). C'est aussi ce que la rétroaction éthique permet de faire, mais de manière ciblée autour d'un seul événement problématique. La rétroaction éthique devrait à notre avis être intégrée dans les démarches d'analyse du travail de façon à faire émerger les tensions de normes et de valeurs entre ce qui est fait ou pas, ce qui est cherché, empêché ou obligé, etc.

LA RETROACTION

Les techniques de rétroaction sont également des dispositifs qui permettent de favoriser les apprentissages et contribuer à la conception d'un environnement capacitant (Villemain et Lémonie 2014). Mais la rétroaction, pour être efficace, ne peut se faire que dans un espace sécuritaire et c'est pourquoi le collectif de travail, par sa fonction protectrice, constitue un espace privilégié pour les dispositifs de rétroaction éthique, lesquels supposent un regard critique sur les valeurs en tension dans une situation passée. Comme elle suppose de mettre en lumière ces valeurs, y compris, donc, celles qui ont été privilégiées par les acteurs, celles qui ont été mises de côté et celles qui sont sous-jacentes aux normes qui encadraient la situation (Boudreau et Montour 2018), l'éthique peut constituer l'arrière-plan et agir comme élément structurant de toute rétroaction. Et parce qu'une telle rétroaction peut contribuer à enrichir les significations que l'on donne à nos actions, elle est source de développement (au sens de Dewey), donc de capacitation.

Il ne s'agit pas, en effet, de rétroagir sur la dimension technique des actions, ou sur leur conformité aux normes et aux valeurs organisationnelles, mais de mener l'enquête sur le sens des actions menées dans une situation qui font l'objet de la rétroaction. La rétroaction éthique permet de développer un questionnement qui vise à expliciter le contexte et à faire émerger les conflits de valeurs et de normes ou, en d'autres mots, à identifier les données et les conditions du problème pour les mettre en tension. Elle participe, en ce sens, d'une problématisation (Fabre et Musquer 2009)²¹⁵ et elle a ceci de particulier que l'on s'intéressera aux raisons d'agir. Ainsi, plutôt que de comparer les choix effectués par le travailleur à des normes en vigueur, des modèles opératoires ou des bonnes pratiques pour porter un jugement sur ce qui a été fait par rapport à ce qui aurait dû être fait, la rétroaction cherchera à expliciter le contexte et à faire émerger les conflits de valeurs et de normes pour faire glisser la réflexion du « comment » l'action s'est déroulée vers le « pourquoi » un individu ou un groupe d'individus ont mobilisé telle ou telle action. La rétroaction éthique, dans cette perspective

²¹⁵ Ces auteurs construisent leurs propos sur la problématisation à partir de la logique de l'enquête de Dewey (2006 [1938]). En effet, le traitement des problèmes, dans sa forme générique, correspond à l'enquête.

pragmatiste, part donc du postulat que le renforcement de la norme ne peut pas être la seule façon d'assurer la légitimité des pratiques et que la conformité à la norme ne devrait pas être un frein à la réflexion éthique, qui vise justement à dénouer les tensions entre les valeurs et les normes dans la situation vécue et qui ont teinté le processus de prise de décision et d'action.

Cette logique réflexive, qui vise l'apprentissage plutôt que la conformité, peut, à la longue, conduire les travailleurs – et le collectif dont ils font partie – à s'interroger plus facilement sur le sens qu'ils donnent à leurs actions, à une situation, et les oriente vers une logique de résolution de problème fondée sur la remise en question (Godé 2012) et la confrontation positive des points de vue, des valeurs et des convictions (Boudreau et Montour 2018). Et cette logique est celle d'une continuelle révision de la relation entre les moyens et les fins, entre l'organisme et l'environnement, qui se fait donc tant sur les plans individuels que collectifs et organisationnels. Et puisque la rétroaction éthique, par cette enquête, vise un triple apprentissage – individuel, collectif et organisationnel, elle peut agir comme ressource et comme facteur de conversion favorisant le développement de capacités. Si le collectif agit donc comme facteur de conversion et comme ressource pour des dispositifs d'apprentissage tels que la rétroaction (éthique), cette dernière agit elle-même comme facteur capacitant. En outre, la rétroaction éthique peut s'effectuer de manière individuelle, c'est-à-dire auprès d'une personne, mais elle peut également se faire en groupe (Villemain et Lémonie 2014). C'est précisément pour cette raison qu'elle constitue également une ressource pour le développement des collectifs de travail. Ce qui émerge déjà de ces quelques développements, c'est la continuité de l'expérience, c'est l'adaptation constante et progressive entre les différentes forces en présence dans une situation. Comme nous pouvons le constater, c'est justement ce que permet de mettre en lumière une approche par les capacités lue à travers le prisme du pragmatisme, par l'emphasis qu'elle met sur les relations entre les ressources, les possibilités réelles et les réalisations concrètes.

Mettre en place un tel dispositif de rétroaction (éthique), c'est créer un lieu d'échange sur une pratique, sur la prise de décision et sur l'action. Un tel dispositif réflexif, adapté à l'analyse *a posteriori* d'une action, favorise le développement et l'exercice du jugement et des capacités d'interaction dialogique. Il constitue une occasion de mettre en lumière les sources de motivation dans l'action et de vérifier, collectivement, la convenance des actions qui ont été posées. Il s'agit donc de rendre explicite un jugement de vérification, les choix de valeurs en fonction de leurs effets réels qui ont pu être observés. Plus qu'une satisfaction individuelle du travailleur concerné, il s'agit d'apprécier le caractère satisfaisant des choix de valeurs effectués, ce qui implique de mettre aussi en lumière les valeurs qui ont été mises de côté dans la situation. Parce que le caractère satisfaisant d'une action,

d'une norme, d'un choix de valeur, d'une réalisation (pour reprendre le langage de l'approche par les capacités) dépendra notamment de l'adéquation de la relation entre les moyens et les fins. Et cela implique de savoir quelles fins et quels moyens ont été privilégiés, mais aussi lesquels ont été écartés. C'est tout l'intérêt de la rétroaction éthique comme dispositif favorisant l'apprentissage de la compétence éthique dans une perspective pragmatiste.

Deux remarques s'imposent ici quant à ce qu'implique ce type de rétroaction. D'une part, comme il s'agit de construire une compréhension commune de la situation, des événements qui y ont mené et qui l'ont transformée, le dialogue devient un outil privilégié. La rétroaction éthique devient par conséquent un espace de dialogue — lui-même une ressource pour l'action et la résolution de problèmes que nous développerons à la section suivante — et agit comme facteur de conversion positif pour l'action des collectifs de travail. Mais elle devient aussi ce que Fabre et Musquer (2009) appellent des inducteurs de problématisation, c'est-à-dire des outils d'aide à la construction et à la résolution de problèmes. Ce faisant, la rétroaction éthique peut agir comme facteur de conversion pour une approche pragmatiste de résolution de problèmes, pour le développement de l'enquête. Nous reviendrons plus loin sur le rôle de ces inducteurs de problématisation pour la formation et ses modalités pédagogiques.

D'autre part, il importe de noter que cette façon de faire est proche du modèle du praticien réflexif développé par Argyris et Schön (2002) sur l'apprentissage en double boucle. Pour ces auteurs, il ne suffit pas d'analyser *a posteriori* les résultats d'une action en les reliant au « comment », c'est-à-dire aux stratégies d'action (simple boucle). C'est la réflexion sur les valeurs et paradigmes de base qui sous-tendent ces stratégies qui permet un réel enrichissement du point de vue de l'apprentissage. Mais encore, si un dispositif comme la rétroaction permet aux travailleurs de réfléchir sur leur pratique et les pratiques en général, il doit également permettre aux groupes d'en faire autant. C'est en ce sens que la rétroaction éthique, dans une approche pragmatiste des capacités, dépasse le modèle du praticien réflexif²¹⁶. C'est ce qui permet la révision de règles et de procédures organisationnelles dont on aurait identifié l'inadéquation – qui agiraient donc comme contraintes – lors de rétroactions éthiques. C'est le cas, par exemple, lorsqu'une tension de valeurs ou de normes

²¹⁶ Nous avons d'ailleurs développé la notion de réflexivité au chapitre précédent (voir section 0). Rappelons que la réflexivité, si elle semble essentielle à la compétence éthique, ne saurait se réduire à la réflexion d'un professionnel sur lui-même et ses pratiques. La réflexivité qu'une perspective pragmatiste exige est beaucoup plus large et découle de l'intégration de l'organisme et de son environnement, de la continuité de l'expérience: plus qu'une réflexivité par rapport à soi, il s'agit d'une réflexivité par rapport à la situation, à l'environnement. Réfléchir sur ses pratiques, c'est réfléchir sur la qualité de ses rapports avec l'environnement, sur l'environnement lui-même.

identifiée pendant le processus de rétroaction est récurrente, ou lorsqu'elle résulte de lacunes dans les procédures ou autres conditions organisationnelles, techniques ou sociales. Les collectifs et l'organisation peuvent alors revoir certains processus ou certaines normes de manière à résoudre ou, à tout le moins, atténuer la tension de valeurs mise au jour dans le processus de rétroaction. La rétroaction éthique participe donc d'un processus de résolution de problèmes plus large qui permet d'augmenter les possibilités d'action, tant sur le plan individuel, que collectif et organisationnel. La rétroaction éthique est donc bel et bien une ressource d'action permettant de favoriser une meilleure interaction avec l'environnement, de le modifier de manière à prendre en compte les lacunes ou sources de dysfonctionnement identifiées. L'organisation s'approprie, en quelque sorte, la situation afin de résoudre les tensions de normes et de valeurs qu'elle soulève et qui sont source de dysfonctionnements. Autrement dit, l'organisation devient partenaire de l'individu, et par ce mouvement réflexif de l'organisation qui peut alors agir sur la qualité des interactions entre les acteurs et leur environnement, la rétroaction éthique devient un facteur de conversion qui participe d'un environnement capacitant. Plus loin, nous verrons également qu'il s'agit d'un dispositif de formation favorisant le développement de la compétence éthique. Et elle contribue à ce titre à la capacitation des acteurs, tant sur le plan individuel, que collectif et organisationnel.

Mais ce type de rétroaction que nous mettons de l'avant ici ne peut agir comme facteur de conversion pour augmenter les capacités qu'à certaines conditions. Rappelons que la rétroaction part d'une situation précise vécue par un professionnel ou un groupe dans le cadre de son travail. L'appropriation de cette situation constitue bien plus qu'une simple exploitation de l'expérience individuelle (Godé 2012) qui ne viserait que la mise en place de nouvelles règles et procédures pour encadrer les actions futures. Il importe, en effet, de dépasser une vision mécaniste de l'organisation (Arnoud et Falzon 2013) pour que l'expérience individuelle permette ou se transforme en apprentissage collectif et organisationnel, permettant ainsi une réelle contribution et un enrichissement de l'expérience collective/organisationnelle, ce qui correspond à la visée de développement conjoint des individus et des organisations propre à l'approche par les capacités (Falzon, 2013), et non pas du seul développement ou des individus, ou des organisations en tant qu'entités dissociées.

Ce type de rétroaction exige également un animateur dont la posture ne sera pas celle de l'expert, mais celle d'accompagnateur qui sera gardien du processus réflexif – individuel, collectif et

organisationnel – plutôt que de la norme (Boudreau et Montour 2018)²¹⁷. Son expertise sera celle du processus afin de permettre une confrontation positive des normes et des valeurs en tension dans la situation faisant l'objet d'une rétroaction. Cette posture d'accompagnateur, plutôt que d'expert, est un facteur important dans la conversion de la rétroaction éthique d'une ressource à une capacité. En effet, si l'animateur se présente en expert plutôt qu'en gardien de processus, il risquera de tomber dans le piège de la moralisation et non de susciter une réflexion réelle qui serait source d'apprentissage. En d'autres mots, l'expérience ne serait pas éducative. Et ce rôle de gardien du processus, nous pouvons l'associer à celui d'inducteur de problématisation (Fabre et Musquer 2009) qui s'assurera que le « pourquoi » reste au centre du questionnement, structurant ainsi la forme que prendra la conclusion de l'enquête : lorsque nous aurons pu répondre au pourquoi (et au pourquoi pas), la rétroaction prend fin. Lorsque nous développerons les modalités de la formation à l'éthique que nous supposons être favorables au développement de la compétence éthique, nous attribuerons aussi aux formateurs ce rôle d'inducteur. Notons au passage que ces inducteurs devraient idéalement aussi être les *linking pin* dans la structure que nous avons évoquée plus tôt, ce qui favoriserait leur portée, mais aussi leur légitimité.

Et pour que la rétroaction éthique puisse faire figure d'expérience, il conviendra de lui assurer un espace au sein de la hiérarchie, d'où l'importance des collectifs de travail. Ces derniers, en assumant une fonction protectrice, en articulant leur structure autour de la résolution de problèmes (hétérarchie), agiront alors comme facteur de conversion. Les allers-retours entre niveaux hiérarchiques et unités qu'implique une telle structure autorisent – formellement ou implicitement — un renversement (temporaire) du leadership : cette forme dialogique de la rétroaction éthique brouille les liens hiérarchiques et implique notamment que l'opinion du supérieur ou du spécialiste ne sera pas considérée comme forcément meilleure que celle du travailleur ou du professionnel qui a pris une décision, qui a posé une action (laquelle fait l'objet de la rétroaction). C'est toute la conception hiérarchique du pouvoir et de l'autorité qui doit donc être nuancée (Lacroix, Marchildon et Bégin,

²¹⁷ Dans le modèle de l'expert, « la crédibilité de l'animateur repose sur son expertise dans le domaine, ce qui comporte un piège énorme ; celui de se présenter comme le gardien de la norme. Le spécialiste connaît parfaitement la norme puisqu'il a bien souvent participé à sa conception. Dans ce contexte, la rétroaction consiste en un exercice où les participants viennent raconter au spécialiste, presque sous forme de justification, l'intervention qu'ils ont menée et s'attendent à se faire dire dans quelle mesure elle s'écarte de la norme, comment ils auraient dû agir et comment ils devront agir dorénavant. Selon cette approche, il n'y a que peu d'espace pour l'exercice d'un jugement autonome. En effet, il n'y a pas, ou très peu d'espace pour questionner la norme ni le spécialiste qui l'interprète. La légitimité du processus repose essentiellement sur l'autorité de l'expert, ce qui peut être problématique dans la mesure où il n'a pas forcément de légitimité aux yeux des [professionnels] qui doivent se soumettre à la rétroaction. » (Boudreau et Montour 2018, p. 10.)

2017), comme nous l'avons évoqué précédemment en proposant l'hétérarchie comme condition de fonctionnement de la compétence éthique dans les organisations.

De plus, pour mener à bien une rétroaction éthique, il sera nécessaire de concevoir l'action non pas comme une résultante ou une simple réaction à une situation, mais comme une partie prenante (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017) d'un processus continu. L'action doit être pensée dans une logique de continuité entre l'acteur et son environnement, ou, en d'autres mots, de manière distribuée dans l'environnement. Cette continuité, c'est également celle de l'expérience (Dewey, 2012), où l'action fait partie de la situation sur laquelle porte la réflexion, en même temps qu'elle sert de ressource pour agir sur la situation.

La mise en place d'un tel dispositif suppose donc un déplacement dans les conceptions du pouvoir et de l'action²¹⁸. Et l'une des conséquences majeures de ce changement tient en ce qu'il permet le droit à l'erreur (Carbonnel et Roux 2006) comme source d'apprentissage tant individuel que collectif et organisationnel. La reconnaissance de ce droit à l'erreur, tout autant que de l'erreur elle-même, et ce, tant par l'organisation que par les professionnels, semble être une condition essentielle pour le déploiement efficace de ce dispositif et, de manière plus générale, une condition essentielle pour l'apprentissage de l'éthique en milieu de travail. Nous reviendrons sur la question de l'erreur pour la relier à l'évaluation puisque le droit à l'erreur comme facteur de conversion positif dépendra en bonne partie des visées et des modalités de l'évaluation.

Ces méthodes sont porteuses d'apprentissage en ce qu'elles permettent l'enquête sur les significations que l'on donne aux objets, à notre travail, à nos activités²¹⁹ et, ultimement, de les enrichir. Elles peuvent également contribuer au développement d'un environnement capacitant dans la mesure où elles permettent de briser le silence organisationnel (Rocha, Mollo et Daniellou 2017)²²⁰, mais aussi parce qu'elles constituent des outils réflexifs collectifs (Falzon 2013). Mais si ces méthodes apparaissent utiles et favorables (facteurs de conversion) au développement de la compétence éthique, les espaces de dialogues seront essentiels à la mise en œuvre de ces techniques qui

²¹⁸ Rappelons que Lacroix, Marchildon et Bégin (2017) ont développé cet aspect et posent le « pouvoir avec » comme « facteur facilitant » le déploiement de la compétence éthique (voir note 204).

²¹⁹ Pour le dire autrement, il y a apprentissage dans la mesure où l'on « [passe] d'un état à un autre, plus souhaitable » (Reboul 1992, cité dans Maubant 2013, p. 69).

²²⁰ Le silence organisationnel caractérise les organisations où les employés font majoritairement (et intentionnellement) le choix de ne pas partager leurs opinions et leurs préoccupations, voire des informations critiques quant aux problèmes organisationnels (Rocha, Mollo et Daniellou 2017).

permettraient de développer et mobiliser des capacités d'interaction dialogique, capacités essentielles à l'exercice de la compétence éthique.

iv) ESPACES DE DIALOGUES

Rappelons d'abord que la mobilisation des ressources que suppose la compétence dans l'approche dynamique repose sur une compréhension du travail, une conception d'un travail de qualité, laquelle repose sur des valeurs. Pour cette raison, une place importante doit être faite à l'explicitation et au partage de cette compréhension en rendant explicites les tensions ou conflits de valeurs. C'est d'ailleurs le rôle et la fonction qu'attribue Falzon (2013) aux collectifs de travail et c'est en ce sens que nous les considérons comme des facteurs de conversion de la capacité d'interaction dialogique.

La construction d'espaces de dialogues pour s'entendre sur les critères de qualité du travail facilite la fonction du collectif de travail qui doit être un lieu d'échanges et de construction de sens autour des valeurs, des dimensions pertinentes de l'activité, des conditions de travail nécessaires pour la réaliser (Delgoulet et Vidal-Gomel 2013). Ce dialogue permet de mettre en lumière des conflits de valeurs et de résoudre des dilemmes éthiques de manière collective, par l'activité collective, laquelle favorise le développement des collectifs. C'est cette dynamique qu'il s'agit de soutenir puisqu'elle favorise le développement de la compétence éthique (par le développement de capacités réflexives et d'interaction dialogique). Les espaces de dialogue constituent une ressource essentielle pour les collectifs qui peuvent alors assumer leur fonction et, donc permettre la conduite d'enquêtes. Si l'intervention vise à introduire, alimenter et soutenir ce dialogue, elle devra également s'intéresser aux conditions matérielles et organisationnelles qui le permettent et ne pas se limiter à former les individus au dialogue et la délibération éthique.

La dimension spatiotemporelle liée à la création d'espaces de dialogue ne doit donc pas être négligée dans le cadre d'une intervention en éthique visant la construction d'un environnement capacitant. Concrètement, la création d'espaces de dialogue nécessitera un espace, un local où pourront se réunir, en personne, les acteurs concernés. Rappelons que les communications directes ont une importance cruciale pour le développement de la relation de confiance (Ansell 2011), laquelle est essentielle à l'exercice du dialogue. La formation, puisqu'elle réunit les personnes dans un espace délimité et dédié à la formation, pourrait en elle-même constituer un espace de dialogue²²¹. Il peut sembler trivial de s'intéresser à la mise à disposition d'un local, mais cette ressource ne va pas de soi dans plusieurs

²²¹ Si la formation apparaît clairement insuffisante pour le développement de la compétence éthique, elle reste néanmoins l'une des ressources qui peuvent y contribuer de manière plus ou moins importante selon les modalités. Nous reviendrons sur ces questions plus loin.

organisations où les locaux, déjà limités en nombre et en superficie, font l'objet d'une forte demande. Mais si cette condition matérielle n'est pas réalisée, comment alors convertir une capacité individuelle à dialoguer en dialogue réalisé ou réalisable? C'est précisément toute la portée d'une approche d'intervention par les capacités qui est ici mise en lumière et qui permet d'accroître les possibilités et les exigences d'une intervention en éthique. C'est également la signification concrète d'une approche pragmatiste où l'expérience n'est possible que dans des conditions contrôlées. Or, réaliser un dialogue dans des bureaux exigus (et souvent ouverts, de surcroît), permettant de réunir deux, voire trois personnes à la fois, peut être une entrave au développement du collectif, et donc à la conduite de l'activité collective que constitue l'enquête.

Un espace physique où pourront se réunir les personnes concernées afin d'échanger sur des enjeux éthiques, résoudre des dilemmes ou des tensions de valeurs dans le cadre de leur pratique ou de leur activité au travail est donc nécessaire. Cet espace pourra prendre plusieurs formes, selon les besoins et les ressources du milieu de travail en question, mais devra soutenir le développement du collectif en tenant compte de sa taille, du nombre d'acteurs concernés. En effet, adopter une approche pragmatiste suppose de faire participer tous les acteurs concernés par une situation, mais encore faut-il être en mesure de les réunir en personne (*face-to-face*; Ansell 2011). Il faudra à l'évidence identifier ces acteurs, lesquels ne sont pas toujours facilement accessibles. Il peut être difficile, par exemple, de réunir un représentant du syndicat, des ressources humaines, de la direction générale avec des employés. Mais la participation des différents acteurs entre les niveaux hiérarchiques et entre travailleurs à la résolution d'un problème permet l'apprentissage (Ansell 2011) et favorise la construction d'une organisation capacitante, comme l'ont démontré Bruère, Bellemare et Caroly (2018). Par conséquent, les espaces dédiés au dialogue, au travail collectif et aux collectifs de travail font partie des ressources d'action en milieu de travail.

Les espaces de dialogue se manifestent également de manière intangible ou informelle, comme l'a montré Ansell (2011) avec les *linking pin* que nous avons évoqués précédemment. Il faut donc également penser à aménager des espaces de dialogue dans les interstices entre les différentes fonctions et dynamiques au travail, c'est-à-dire en dehors des relations hiérarchiques ou de pouvoir établies dans l'organisation, comme l'ont d'ailleurs proposé Lacroix, Roy et Desrosiers (2012) dans ce qu'ils ont appelé la « gestion collaborative à dimension éthique ». Leur proposition s'inscrit en droite ligne avec l'idée de collectif de travail, tout comme avec les *linking pin*. L'exploitation de ces créneaux où le dialogue peut être rendu possible en dehors des relations hiérarchiques constitue une ressource pour le développement de l'éthique. Mais une structure organisationnelle plus horizontale

(hétérarchie) sera plus à même d'intégrer des démarches dialogiques, collaboratives et coopératives (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017; Ansell 2011), ce qui en fait un facteur de conversion organisationnel important pour la conception d'un environnement capacitant.

Les espaces de dialogue doivent être pensés dans leur dimension matérielle (locaux, équipements) et structurelle ou relationnelle (hétérarchie, collectifs de travail), mais aussi dans leur temporalité. Cet espace est représenté par les temps consacrés à la réflexion, aux échanges, à la discussion, en tenant compte de l'alternance entre les temps de travail collectif et personnel, entre les phases de conception et de planification et celles d'exécution ou de production. Bruère (2015) a montré l'effet négatif que peuvent avoir des organisations du travail qui occultent ces temps sur la santé des travailleurs²²² et Girard (2009) met en évidence le lien entre les conflits de valeurs et les dilemmes éthiques non résolus et la souffrance au travail. Elle insiste sur la nécessité du dialogue pour prendre acte des dilemmes vécus et délibérer afin de les résoudre. Et tout cela prend à l'évidence du temps. Cela implique donc non seulement de prévoir du temps, mais de le prévoir selon une fréquence régulière (ce qui est également essentiel pour instaurer une relation de confiance) (Casse et Caroly 2017). Et si les formations à l'éthique peuvent contribuer à développer la capacité à dialoguer et à délibérer, il faut compter que le temps de la formation n'est pas équivalent au temps de l'apprentissage. Cette importante distinction nous permettra plus loin de préciser les modalités de la formation que nous estimons être favorables à l'apprentissage et au développement de la compétence éthique.

Ce qu'il faut retenir, si l'on adopte une perspective pragmatiste de la compétence éthique, est que les espaces de dialogue – spatial, structurel et temporel – pertinents à prendre en considération en milieu de travail sont ceux relatifs à la résolution de problèmes situés. Les espaces de dialogue devraient être articulés autour d'un problème concret et les collectifs devraient être formés des acteurs en fonction de leur relation au problème et non en fonction de leur niveau hiérarchique. Ce temps, c'est celui nécessaire à une approche pragmatiste de résolution de problèmes, qui nécessite une approche coopérative, démocratique (Ansell 2011), cette dernière étant elle-même une condition formelle de l'intervention fondée sur une approche par les capacités (Falzon 2013). Et puisqu'il s'agit de résoudre collectivement des problèmes éthiques, des problèmes relatifs, notamment, au sens et à la

²²² L'auteur fait référence aux travailleurs du réseau de la santé et montre, à partir des cas de douze entreprises québécoises et françaises ayant implanté le *Lean*, que les espaces de discussions entre les niveaux hiérarchiques permettent la « régulation conjointe du projet, de la cartographie de flux de valeur, des indicateurs de performance, de l'encadrement de proximité, de la gestion des savoirs ou de la coopération [ce qui peut] faire basculer l'organisation résultante de favorable à défavorable à la santé et inversement. Son étude montre que les manières de faire font la différence.

qualité du travail, les collectifs de travail deviennent des espaces privilégiés – grâce à leur fonction de protection (Falzon 2013) – pour prévoir la conception ou la réélaboration collective de règles. Et cela est facilité par cette idée d’alternance ou d’aller-retour entre les niveaux et les unités (hétérarchie). Cela est également facilité lorsque les espaces de dialogue sont structurés et protégés, idéalement institutionnalisés (Casse et Caroly 2017). Nous voyons donc, à l’instar de la relation entre travail collectif et collectif de travail évoquée précédemment, que les ressources et les facteurs de conversion occupent tour à tour la position de ressource et celle de facteur de conversion²²³.

Ces quelques développements autour des collectifs de travail et leurs dispositifs comme ressources et facteurs de conversion positifs pour la compétence éthique nous indiquent que l’intervention en éthique, conçue comme la construction d’un environnement capacitant, portera notamment sur la construction et le développement d’un collectif de travail, de même que sur les conditions organisationnelles et matérielles le favorisant. Parmi ces conditions, nous avons relevé le potentiel de la rétroaction éthique et la nécessité des espaces de dialogue – structurel, relationnel, spatial et temporel.

Les collectifs de travail ne sont cependant pas la seule manière de favoriser le développement de la compétence éthique. Les formations à l’éthique ont également ce potentiel, dans la mesure où une attention soutenue est accordée à leurs modalités pédagogiques et que l’on tienne compte du décalage possible entre temps de formation et temps d’apprentissage, d’où l’intérêt des approches qui mobilisent l’alternance comme figure pédagogique de la formation (Maubant 2013).

v) LA FORMATION

Les objectifs et modalités

Puisque l’éthique est un processus de résolution de problèmes qui fait appel à l’enquête, on peut supposer qu’une formation à l’éthique devrait être axée sur la résolution de problèmes, dans sa finalité comme dans ses moyens pédagogiques. Et comme l’enquête est une activité collective, les formations ne peuvent se réduire au seul développement de capacités individuelles. Or, dans la pratique, on constate que la majorité des organisations se contentent d’offrir des formations qui sont en fait des séances d’informations, vu le temps limité qui leur est accordé (APEC-Québec 2010).

²²³ Nous présentons en annexe un tableau reprenant ces différents éléments et qui intègre les conditions relatives à la formation et l’évaluation que nous développerons ensuite. Ce tableau offre une vue d’ensemble et permet de voir comment les différentes conditions interagissent pour s’influencer mutuellement, agissant tour à tour comme ressources et comme facteurs de conversion.

Et si les expériences de qualité sont nécessaires à l'apprentissage, alors la formation à l'éthique devrait être un espace d'expérimentation. Et plus encore, un espace permettant l'expérience de qualité (Dewey 2011 [1943]), c'est-à-dire permettant la continuité de l'expérience et, donc, l'apprentissage. Et comme l'éthique et l'enquête ont toutes deux affaires à la résolution de problème et à la réflexion, alors nous pouvons aussi supposer que les situations de formation qui produisent le plus de « déclencheurs de réflexion » (Chaubet 2017) ²²⁴ sont susceptibles de favoriser le développement de la compétence éthique. Parmi ceux-ci, il est possible de distinguer des déclencheurs internes et externes. Du côté des déclencheurs externes, on retrouve bien sûr le formateur, qui suscite des questionnements (plutôt qu'une sanction) et crée en ce sens une stimulation externe (il agit comme inducteur de problématisation : Fabre et Musquer 2009). Mais l'« Autre », qui est constitué des pairs, de la clientèle, « dans leur variété : culture, milieu social, langue, âge, expérience, arrière-plan professionnel, etc. » (Chaubet 2017, p. 69) ainsi que les problèmes professionnels vécus ou anticipés, déclenche aussi l'investigation. Du côté des déclencheurs internes, Chaubet (2010) nous souligne l'importance de l'attitude d'ouverture et d'empathie, également soulignée par Dewey (2003 [1920]), ainsi que la quête d'emprise sur le réel, que nous pourrions associer à la capacitation.

Dans le cadre d'une formation, l'Autre, au même titre que le formateur, peut être un déclencheur de réflexion. Les interactions avec les pairs devraient donc être privilégiées dans les activités de formation (ou de travail). Ces activités devraient notamment permettre la mise en évidence de ce que Chaubet (2010) appelle « la distance relative à l'Autre », c'est-à-dire la convergence ou la divergence sur les plans cognitif, affectif, opératoire ou axiologique. Le fait d'adopter la perspective de l'Autre de manière empathique constitue également une modalité de déclenchement de la réflexion. C'est précisément ce qu'une approche réflexive de l'éthique permet de faire par la mise en lumière des différentes valeurs en tensions (et pas seulement des valeurs personnelles, ce qui implique une réelle prise en compte des intérêts des autres et, donc, l'adoption empathique de leur point de vue) afin de les résoudre par une juste pondération. Cette mise en perspective, ou récursivité, dont nous avons déjà parlé, peut également être favorisée dans la mise en place de structures de type hétérarchie et

²²⁴ L'auteur se réclame explicitement du pragmatisme de Dewey et s'inspire plus précisément du concept de pensée réfléchie chez Dewey. Il définit la réflexion comme étant « un processus d'investigation déclenché par un élément interpellant, qui aboutit à sa reconceptualisation et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action » (Chaubet 2010, p. 64). Pour ce chercheur, la pensée réfléchie se traduit dans un cycle réflexif composé de déclencheurs, d'investigations, de reconceptualisations, de conditions et moyens sous-jacents et d'effets (psychologiques – énergisation, sentiment d'*empowerment*, de plus grande maîtrise, d'appartenance à une communauté, etc. - et pragmatiques sur l'action (changements dans les conduites).

linking pin (Ansell 2011). Et cette « confrontation à l'altérité » (Chaubet 2010, p. 73), dès lors qu'elle stimule la réflexion, joue un rôle majeur dans le développement des compétences (y compris éthique), puisque la réflexion permet d'intégrer les diverses expériences entre elles. C'est pourquoi la confrontation interactive à l'altérité (Chaubet 2010) doit être renforcée dans les situations de formation.

Les « objets réfléchis » auront également une importance dans la formation dans la mesure où ils débouchent sur des reconceptualisations, ou des révisions de manières habituelles de faire et de penser, par exemple. L'enjeu est bien le changement ou l'adaptation et c'est pour cette raison qu'il importera de cerner les déclencheurs qui font réfléchir, agir et changer (Chaubet et autres 2016). Et parmi ces déclencheurs, on compte certains objets à réfléchir. Parmi ceux-ci, Chaubet (2010) met en évidence 1) la profession, c'est-à-dire les manières d'améliorer la pratique, les outils et les approches, les problèmes et solutions anticipés et les thèmes à approfondir. L'Autre (2), par ses pensées, façons d'agir, attitudes et émotions, ainsi que 3) soi-même (identité, performance, compétences à développer, manière d'apprendre, raisons d'agir) sont également objets d'investigation qui permettent d'affiner le regard, voire retourner complètement les significations attribuées à l'objet (Chaubet 2010). Et c'est précisément en ce sens que les situations de formation qui font appel à la réflexion (sur ces objets) peuvent contribuer au développement (au sens d'enrichissement des significations).

Au-delà des types d'objets à réfléchir, certaines situations d'apprentissage ou de travail sont plus à même de susciter leur réflexion. Chaubet (2010) conclut sur l'importance de l'agir comme stimulateur de la réflexion : ce sont, en effet, les activités de travail réelles qui suscitent le plus l'investigation. Les milieux construits (simulations) permettent aussi de générer la réflexion, mais dans une moindre mesure. Les leçons traditionnelles arrivent bonnes dernières. C'est pourquoi l'alternance entre milieux (classe et travail) et entre types de savoirs (théoriques et pratiques) permet de constituer un continuum de stimulateurs de réflexion qui peuvent alors agir comme ressources pour le développement de la capacité réflexive – essentielle à la compétence éthique – en même temps qu'ils ont des effets concrets sur la conduite (ce que Chaubet (2010) appelle des effets pragmatiques).

Les situations de formation doivent donc mettre de l'avant des situations d'apprentissage axées sur la réflexion et l'agir, ce que permet tout particulièrement la résolution de problèmes réels. Les situations de travail peuvent elles aussi être des situations d'apprentissage, particulièrement dans les conditions que nous avons évoquées plus tôt (collectif de travail, espace de dialogue, etc.). Il s'agit alors d'inscrire le développement de la compétence éthique dans un continuum de moyens

pédagogiques et organisationnels stimulateurs de réflexion et d'investigation (Chaubet 2010). L'intégration de plusieurs moyens comme situations d'apprentissage signifiera, entre autres, l'intégration des différents espaces (spatiaux-temporels et structurels) de dialogue et de réflexion. Cela signifiera également un travail sur le développement des inducteurs de problématisation qui, comme nous l'avons vu, favorise le travail de l'enquête en aidant à construire le problème. Et si ces inducteurs sont aussi des *linking pins* (Ansell 2011) intégrés dans les différents espaces de dialogue et de réflexion, leur effet sera multiplié, d'où la pertinence de stratégies de formation ciblant spécifiquement ces travailleurs qui agissent comme *linking pin*. Se mettent alors en place des conditions favorables à l'adoption d'une approche continue, collective et organisationnelle de résolution de problèmes, ce qui correspond à notre avis précisément au concept de récursivité développé par Ansell (2011), récursivité essentielle pour un apprentissage évolutif, c'est-à-dire pour le développement comme adaptation.

Nous pouvons faire l'hypothèse que l'alternance comme figure pédagogique de la formation (Maubant 2013) peut supporter cette récursivité. La formation devient alors un espace de médiation entre les différents lieux et temps d'apprentissage (et d'investigation) et peut alors agir comme facteur de conversion des capacités réflexives et dialogiques.

L'alternance comme modalité d'apprentissage

Une formation axée sur la résolution de problèmes par l'enquête peut être vue comme un moment d'élaboration d'hypothèses à tester dans le cadre de situations de travail réelles (ou simulées). Et pour que cette mise à l'épreuve fasse expérience, il doit y avoir un retour sur celles-ci. C'est à notre avis ce que peut permettre l'alternance, à la condition qu'elle soit au service de l'apprentissage et non d'une rationalité économique où elle servirait « d'alibi pédagogique aux lois du marché » (Maubant 2013, p. 62). Rappelons, en outre, que les temps de la formation et de l'apprentissage ne sont pas nécessairement les mêmes et cette distinction nous invite à ne pas attribuer à la formation un rôle ou une ambition qu'elle ne peut avoir. Mais c'est aussi souligner l'importance de l'alternance, pour la formation à l'éthique comme pour toute autre formation.

Nous avons vu que la rétroaction éthique peut être un dispositif de formation qui favorise le développement de la compétence éthique. Mais elle concrétise également la figure de l'alternance dans la mesure où elle part d'une situation réelle vécue et effectue explicitement un retour sur la situation, elle permet de mettre de l'avant les objets réfléchis, relatifs à la profession, à l'Autre et à soi (Chaubet 2010). Et lorsque les actions sont conçues comme partie prenante de la situation (Lacroix, Marchildon et Bégin 2017), elles ne sont pas autre chose que des hypothèses mises à l'épreuve. Et qui

dit mise à l'épreuve, dit confirmation ou infirmation et, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il s'agit déjà là d'un enrichissement. Cette expérimentation impliquera nécessairement l'erreur, puisque l'ambiguïté et l'incertitude y seront toujours présentes. C'est pourquoi le droit à l'erreur agira comme facteur de conversion permettant aux formations, aux collectifs de travail, à la rétroaction éthique, aux capacités d'interaction dialogique et de jugement autonome de se convertir en capacité : sans un espace sécurité, il n'y a point d'apprentissage (Mayen 2014). Et cela nous amène à la question de l'évaluation et de ses modalités, que nous aborderons à la suite de cette section. L'évaluation dans une optique de contrôle de la performance est en effet reconnue pour ses effets inhibiteurs sur l'apprentissage (Mayen 2014) et le développement professionnel (Maubant 2013). Mais le point essentiel à retenir en ce qui concerne la formation, c'est qu'elle peut et doit être un lieu d'expérience authentique, un espace dialogique et sécuritaire qui s'insère dans le cycle réflexif (Chaubet 2010) et récursif (Ansell 2011) qui permet un réel développement. Et ce cycle est caractérisé par l'alternance, par des allers-retours entre objets premiers et objets seconds (Dewey 2012 [1925]) qui permettent les reconceptualisations et la modification des conduites (Chaubet 2010) par la résolution de problèmes. Une formation doit permettre d'être en situation, c'est-à-dire de problématiser, de mener l'enquête, de vérifier pour mieux adapter. En d'autres mots, elle doit être ancrée dans des situations réelles et permettre de les investiguer, ou, à tout le moins, s'inscrire comme l'une des phases de l'enquête (par exemple, la collecte de données, une mise en perspective publique et collective, etc.). Alors on pourra dire que la formation s'insérera dans une dynamique expérientielle à même de favoriser le développement de la compétence éthique. C'est en ce sens que nous estimons que l'alternance, conçue comme un dialogue (Denoyel 2005) entre les phases du cycle réflexif, pourrait être une modalité de formation prometteuse.

Et si l'on considère la formation comme un espace de dialogue, l'alternance se réalise aussi entre le travail au quotidien (ou peu d'espace est laissé au dialogue) et les espaces de paroles et d'échanges que devraient permettre les formations autour, notamment, des objets à réfléchir que propose Chaubet (2010). En fait, la mise en commun est la pierre angulaire de la pédagogie par alternance (Bougès 2014). Elle a également le potentiel de favoriser la résolution de problèmes réels (significatifs) et enrichit l'expérience en intégrant les temps de formation et les temps d'apprentissage. Mais elle doit être pensée de manière intégrée, comme un flux continu, et non pas comme une succession de moments disjoints par les lieux ou par des oppositions entre la théorie et son application. Bref, il s'agit de penser la formation en termes d'apprentissage continu dans l'expérience, comme une manière de relier les expériences entre elles. Pour toutes ces raisons, l'alternance « intégrée » (Chaubet et autres 2016) constitue à notre avis une modalité pédagogique

qu'il convient de mettre de l'avant dans les interventions en éthique visant la construction d'un environnement capacitant.

Mais il faudra également porter une attention particulière à la question de l'évaluation, puisqu'elle est souvent intégrée aux formations. Mais si former, c'est accompagner, et qu'évaluer équivaut à sanctionner, alors la formation peut se convertir en incapacité en raison de la légitimité de l'évaluateur, qui peut facilement être remise en question, et de l'asymétrie du pouvoir ainsi créée. (Maubant et autres 2013).

vi) L'EVALUATION

L'approche par les capacités nous a invitée, jusqu'à maintenant, à cerner plusieurs conditions de fonctionnement favorable au développement de la compétence éthique. Il nous reste à explorer celles qui sont relatives à son évaluation. En effet, l'évaluation d'une compétence ferait partie intégrante de son apprentissage (Jonnaert 2011) et est incontournable dans une perspective pragmatiste, et ce, malgré ses difficultés. L'évaluation de la compétence éthique soulève des enjeux majeurs et agir comme facteur de conversion négatif générant des incapacités plutôt que des capacités (Fernagu Oudet 2012). Nous avons mis en évidence ces enjeux qui sont, pour la plupart, liés à une logique managériale de contrôle axée sur le rendement. C'est ce que nous avons qualifié de facteurs exogènes au chapitre deux. Mais l'évaluation porte en elle-même des enjeux épistémologiques et pratiques qui augmentent d'autant la difficulté à évaluer des objets tels que la réflexion et la « compétence réflexive » (Chaubet 2010). Ces difficultés se répercutent inévitablement sur l'évaluation de la compétence éthique puisque la réflexion y occupe une place essentielle. L'une de ses difficultés a trait au fait qu'évaluer la réflexion nuirait à cette dernière (Chaubet 2014). Certaines pistes de solution nous sont cependant offertes par des recherches empiriques récentes que nous mobiliserons afin de faire ressortir les conditions qui seraient favorables au développement de la compétence éthique. Nous faisons encore une fois l'hypothèse que la réflexion (au sens de pensée réfléchie, c'est-à-dire qui s'inscrit dans un processus de résolution de problèmes par l'enquête) contribue à son apprentissage. Nous avons en effet souligné le rôle important que jouait la réflexion, que nous avons associée à l'enquête et la résolution de problème, dans le développement de la compétence éthique.

Les recherches de Chaubet (2010; 2013; 2014) et Chaubet et autres (2016) se fondent sur une méthode leur permettant d'identifier les traces ou indices de la présence d'une réflexion ainsi que de ses déclencheurs, l'objectif étant de concevoir des dispositifs de formation qui favoriseront le développement de la compétence réflexive. Nous avons déjà souligné quelques aspects relatifs à la formation. Mais l'intérêt de leur recherche pour l'évaluation de la compétence éthique est de fournir

une méthode cohérente avec une perspective pragmatiste, laquelle permet de subordonner l'évaluation à une visée d'apprentissage plutôt que de conformité. Cela impliquera notamment que nous devrions évaluer les effets de la compétence éthique plutôt que la compétence elle-même, en insistant sur sa présence plutôt que sa quantification. Et si l'évaluation est une dimension essentielle à une approche pragmatiste de résolution de problèmes, elle doit satisfaire à des conditions essentiellement liées à la vérification (nécessaire à la valuation). L'évaluation est donc inhérente à la perspective pragmatiste que nous avons mise de l'avant. Nous devons distinguer deux aspects de l'évaluation dans une perspective pragmatiste de la compétence éthique : celui qui a trait au processus de valuation qui suppose justement une évaluation-vérification des choix d'action qui sont faits et qui mène aux accomplissements. Rappelons que ce processus est celui de l'éthique et traverse de part en part celui des capacités. Et le succès, on l'a vu, ne se mesure pas à la réussite de l'action, mais plutôt dans l'apprentissage et la possibilité d'élargir le champ des expériences futures. Cette évaluation porte sur les moyens et les fins et, surtout, sur la qualité de leur relation, sur ses effets concrets. Plutôt que de s'intéresser aux résultats, on s'intéressera à la résolution de problèmes, à l'enrichissement des significations. Dans cette perspective, il est clair qu'une évaluation de la compétence éthique ne peut se réduire à un jugement sur un résultat, qu'il soit considéré bon ou mauvais. L'évaluation pourra cependant porter sur la qualité et la rigueur de l'enquête, ce qui nous amène à la présence de la réflexion et de l'investigation. Et c'est là que réside le deuxième aspect de l'évaluation, c'est-à-dire la vérification de sa présence. On pourra donc également porter notre regard sur la *présence* de ces évaluations, afin de vérifier que le processus de valuation est complet (au sens où il y a effectivement eu évaluation). Si l'on cherche à favoriser le développement de la compétence éthique, il faut s'attarder à vérifier s'il y a, ou non, évaluation, et, donc développement.

C'est la piste qu'ont suivie Chaubet (2010; 2013; 2014) et Chaubet et autres (2016), puisque, comme on l'a vu, évaluation, pensée réfléchie et enquête vont de pair et on peut en dire autant de l'éthique. Ces chercheurs ont pu faire ressortir

« ce qui, dans une formation ou dans l'exercice courant d'une profession, engendre différentes perspectives, considérées comme des signatures de réflexion. Ainsi, des traces de réflexion ont bien été identifiées. Elles n'ont pas été répertoriées comme bonnes, moyennes ou hautes, mais seulement comme complexification d'un système de repères et affinement des schèmes de pensée et d'action des professionnels, avec une influence profonde sur les compétences attendues en formation, toujours en dialogue avec le métier, les professionnels du métier et les savoirs issus de la recherche. Ce qui est évalué ici, c'est la présence de la réflexion – et la capacité qu'ont certaines situations de formation ou de travail à la déclencher – et non pas la valeur qualitative ou quantitative de cette réflexion » [...] (Chaubet 2014, p. 39).

Les résultats obtenus par ces chercheurs sont doublement intéressants en ce qu'ils nous permettraient d'évacuer la logique réductrice des référentiels de compétences, logique dont nous avons présenté les lacunes au deuxième chapitre. Plus précisément, il serait possible de sortir de l'impasse associée au

« syllogisme de “tout ce qui figure dans un référentiel professionnel est important et tout ce qui est important doit être évalué. Or, la réflexion est importante. Donc, elle doit être évaluée.” Ces dichotomies du tout ou rien, du gagnant sinon perdant, évacuent en réalité les solutions intermédiaires ou qui paraissent contradictoires [...]. Si l'on peut identifier des traces de réflexion, si l'on sait que celle-ci fleurit dans des espaces protégés, hors de l'ombre de l'évaluation certificative et dans des conditions de sécurité psychologique définies; si l'on sait aussi qu'elle permet d'affiner des repères, de les complexifier et de les intégrer en un système qui aide à devenir compétent dans une profession donnée, nous avons des éléments en main pour construire une situation gagnant-gagnant. La réflexion peut ainsi se développer au service de l'apprenant, rester authentique et constructrice de compétences et demeurer valorisée, tout cela sans que l'on ait besoin de statuer si elle est elle-même une compétence ». (Chaubet 2014, p. 39).

Si l'évaluation fait partie de l'apprentissage et que l'on veut favoriser cet apprentissage, alors l'évaluation de la présence de la réflexion serait suffisante, elle n'a pas à être qualifiée ni quantifiée. Ainsi, la construction d'un environnement capacitant pour le développement de la compétence éthique impliquera de mettre en place les conditions qui assureront la présence de la réflexion. De l'évaluation de la performance, des résultats (voire des personnes) dans une logique d'évaluation-contrôle (Maubant 2013), on passe donc à une évaluation des conditions organisationnelles et individuelles qui supportent la réflexion. Et c'est précisément ce que l'approche par les capacités nous permet et exige de faire, c'est-à-dire de focaliser notre regard sur les conditions plutôt que sur les individus. Nous avons déjà présenté plusieurs de ces conditions : formation par alternance, collectifs de travail, espaces de dialogues, etc., auxquels s'ajoutent les déclencheurs de réflexion (Chaubet 2010), que nous avons associés à des inducteurs de problématisation (Fabre et Musquer 2009). Il s'agit d'un profond changement dans la manière de concevoir l'évaluation en la mettant véritablement au service du développement humain, condition pragmatiste par excellence.

Modalités de l'évaluation

Si l'évaluation de la compétence fait partie intégrante de son apprentissage, elle ne doit pas servir une vision instrumentale en termes de résultats à atteindre, mais plutôt servir à l'apprentissage, à mieux comprendre pour mieux agir. Et pour ce faire, les conditions qui favorisent l'apprentissage doivent être évaluées. Cela pose certains défis que proposent de relever plusieurs chercheurs par le biais de méthodes adaptées (Hadji 2012 ; Groulx, Maubant et Roger 2014 ; Falzon 2013) puisque, comme nous venons de le voir, l'évaluation est un incontournable pour l'apprentissage et l'amélioration des

pratiques (Hadji 2012). Concrètement, pour être au service du développement humain, l'évaluation devra donc répondre à plusieurs conditions du point de vue des finalités et des méthodes employées, ce que nous venons de prendre en exemple par l'évaluation de la présence de la réflexion. Cela impliquera que toute tentative d'évaluation de la compétence éthique devrait être précédée d'une réflexion collective sur les fins susceptibles de « donner du sens à l'action évaluative dans une perspective formative » (Hadji 1997, p. 16), mais surtout dans la perspective du développement. Cette réflexion devrait aussi inclure l'identification des risques auxquels l'évaluateur est exposé et des enjeux éthiques inhérents à l'acte d'évaluer (Hadji 1997)²²⁵.

Pour être au service du développement, l'évaluation doit avoir une double légitimité méthodologique et sociale ou éthique (Hadji 2012), ce que nous traduisons par la légitimité des fins et des moyens. Toujours selon cet auteur, cette légitimité repose sur l'utilité de l'évaluation pour informer, éclairer et accompagner le développement. Elle exige transparence et équité : d'une part, la transparence des fins et des moyens et, d'autre part, une appréciation équitable des « résultats » en fonction de leur condition de production. Autrement dit, il s'agira d'évaluer en regard des capacités, c'est-à-dire en fonction des possibilités d'action réelles, en tenant compte du fait qu'une action n'est pas un résultat, mais fait partie d'un tout, dont font partie les manières habituelles de faire face aux difficultés, les capacités des collègues, de l'équipe, du collectif, voire des clients ou des usagers (Hadji 2012). Dans la lecture pragmatiste que nous avons faite de l'approche par les capacités, il est clair que l'évaluation ne peut être isolée de tous ces facteurs. Il s'agit donc d'évaluer des capacités, plus que des capacités, et c'est précisément ce que les travaux de Chaubet (2014) montrent qu'il est possible (et productif) de faire.

Rappelons que la spécificité de l'évaluation de la compétence éthique est qu'elle implique, d'une certaine façon, d'évaluer l'évaluation elle-même. Et si l'évaluation porte sur la relation entre les fins et les moyens dans une situation concrète, alors l'évaluation devra se faire en reliant les ressources avec les choix d'accomplissements, en passant par les facteurs de conversion et les capacités. Bref, c'est tenir compte de ce que le travailleur fait,

« mais aussi ce qu'il ne peut pas faire, ce qu'il ne fait pas, ce qu'il empêche, ce qui l'empêche, ce qu'il fait advenir, ce qu'il cherche, ce qu'il pourrait faire, ce qu'il faudrait qu'il fasse,... pour le produit, pour le client, pour l'entreprise, pour le monde, pour le collectif, pour lui. » (Falzon 2013, p. 98).

²²⁵ Voir à ce sujet la section 1.1.6.2ii).

L'évaluation de la compétence éthique est donc un processus éminemment complexe qui ne peut se faire sur un temps court ni à partir d'une liste réduite d'indicateurs ponctuels (Hadji 2012). Elle exige en outre, pour tenir compte de l'ensemble de ces dimensions du travail, une participation intensive du ou des travailleurs impliqués. Et cette intensité d'engagement du travailleur, nous pouvons la retrouver dans le processus de rétroaction éthique, qui s'intéresse à ce qu'il a fait et n'a pas pu faire, ce qu'il a empêché et ce qui l'a empêché, ce qu'il cherchait et a fait advenir, ce qu'il aurait pu faire et ce qu'il aurait fallu qu'il fasse. Et comme la rétroaction éthique porte en elle une dimension évaluative de l'action, mais aussi pédagogique, nous sommes d'avis qu'elle peut constituer un cadre structurant pour l'évaluation de la compétence éthique, cadre qui est aussi susceptible de contribuer à son développement (en tant que dispositif de formation).

Par ailleurs, les différentes conditions de fonctionnement que nous avons déjà identifiées, notamment l'approche par résolution de problèmes, qui implique la participation de plusieurs acteurs de différents niveaux et unités nous semblent être des modalités pertinentes pour une évaluation source d'apprentissage. Elles permettent de répondre à la question de savoir qui évalue et comment il évalue (légitimité, équilibre du pouvoir, équité et transparence; Hadji 2012). L'approche pragmatiste de résolution de problèmes nous semble en effet permettre le traitement efficace de l'erreur comme source d'apprentissage et implique une coproblématisation qui légitime le recours à l'évaluation. C'est également en ce sens que les collectifs de travail (Falzon 2013) et la gestion collaborative (Ansell 2011) ont été développés. Plutôt que de prévoir une instance qui planifie, coordonne et établit les stratégies indépendamment de ceux qui doivent les opérationnaliser, lesquels feront l'objet d'une évaluation axée sur les résultats, c'est-à-dire en fonction de l'atteinte des objectifs décrétés par cette instance, les modalités d'évaluation devraient prévoir la participation de plus grand nombre possible d'acteurs concernés.

Et pour évaluer, il faut savoir ce à quoi on est légitimement en droit de s'attendre de la « réalité » évaluée. Mais ces attentes supposent un idéal à partir duquel on évaluera la réalité – son caractère satisfaisant ou non. Il y a donc toujours une valuation préalable à l'acte d'évaluer et c'est pourquoi il importe tant d'en assurer la transparence, d'autant plus que l'évaluation ne pourra se faire qu'à partir d'indices ou de traces. C'est aussi pourquoi il est important de vérifier si cette valuation est satisfaisante au sens de Dewey (2008 [1929]). Une pratique de l'évaluation qui est au service de l'apprentissage et du développement nécessitera donc une réflexion éthique et une attitude de doute et de remise en question (Hadji 1997) afin de s'assurer que les normes retenues dans les pratiques d'évaluation correspondent à ce qui mérite d'être « prisé », c'est-à-dire qu'il y a bel et bien lieu de tenir à « ce à

quoi nous tenons » (Dewey 2011 [1939]). Et comme cette vérification peut et doit se faire au moyen d'une enquête, l'évaluation doit être une pratique collective et démocratique.

Parvenue ici, nous ne pouvons que constater que les conditions de fonctionnement de la compétence éthique, tant du point de vue de la formation, de l'évaluation, du dialogue et de la résolution de problèmes, impliquent un véritable travail de coconstruction. Et c'est précisément ce que la conception d'environnements capacitants permet comme méthode d'intervention en éthique. Le chantier est immense, nous en convenons. Mais ce n'est qu'en tentant de « rendre *suf*-fisant quelque chose de *dé*-ficient », que nous pouvons espérer obtenir quelque chose de satisfaisant (Dewey, 1967 [1938], p. 249). Ce faisant, nous serons de mieux en mieux en mesure de diriger l'expérience que constitue l'intervention en éthique. Et c'est en ce sens que nous pouvons aussi comprendre la perspective constructive ou développementale de l'approche par les capacités : elle permet de construire un programme de recherche et d'expérimentation collective et, du coup, devient le moyen procédural du développement, pointant en direction de l'avenir (Dewey, 2008 [1929]).

2.1.3 L'INTERVENTION EN ÉTHIQUE : UNE COCONSTRUCTION PAR LE DÉVELOPPEMENT

À la lumière de ces développements sur les ressources et les facteurs de conversion positifs pour le développement de la compétence éthique, force est de constater que la conception d'un environnement capacitant est un processus extrêmement complexe dans lequel une pluralité d'éléments interagissent et modifient continuellement la situation d'intervention. D'une part, nous avons mis en évidence que chaque ressource peut également agir comme facteur de conversion pour d'autres ressources, selon les objectifs poursuivis. Par exemple, nous avons vu que les collectifs de travail se développaient dans l'activité collective et qu'ils étaient un espace de dialogue pour résoudre des dilemmes éthiques. Les capacités d'interactions dialogiques individuelles des personnes qui en font partie soutiendront le fonctionnement du collectif en le rendant plus opérant. Elles sont en ce sens un facteur de conversion positif pour le collectif (si le développement d'un collectif est l'objectif poursuivi). À l'inverse, si elles ne sont pas développées, le fonctionnement et le développement du collectif seraient entravés, rendant le processus dialogique de résolution de dilemmes éthiques moins opérant. L'absence de capacités d'interaction dialogique agirait ainsi comme facteur de conversion négatif du collectif de travail. Mais si l'objectif réellement poursuivi est la mise en capacité de résoudre des dilemmes ou tensions de valeurs, alors les capacités d'interactions dialogiques, tout comme les

collectifs de travail, restent des ressources. Les ressources peuvent donc devenir des facteurs de conversion pour d'autres ressources selon l'angle d'analyse ou la question posée.

D'autre part, en mettant l'accent sur les conditions dans lesquelles des ressources deviennent des entraves (facteurs négatifs) ou des facilitateurs (facteurs positifs), nous avons mis en évidence le fait qu'une ressource n'est jamais suffisante en elle-même ni bonne ou mauvaise en elle-même. Elle dépendra toujours des conditions organisationnelles, matérielles et individuelles. Par exemple, un collectif de travail a été présenté comme une ressource et un facteur de conversion positif. Mais son mode de fonctionnement fera la différence et pourra moduler positivement ou négativement les capacités : il augmenterait les capacités dans la mesure où il est effectivement le lieu d'un échange constructif sur les normes et les valeurs à prioriser, à mobiliser, à élaborer ou réviser. Il serait donc un facteur de conversion positif dans la mesure où il remplit une fonction protectrice pour la mise en lumière des tensions de valeurs et la proposition de solutions pour les résoudre. Mais si le collectif sert à protéger des intérêts personnels, alors il empêcherait la capacité et deviendrait alors un facteur de conversion négatif. L'approche par les capacités est donc fondamentalement dynamique et non linéaire.

C'est donc bel et bien dans le fonctionnement que nous devons porter notre attention puisque le nœud du problème s'y trouve. Et cela signifie cerner les conditions qui font que ça fonctionne, que la compétence éthique fonctionne comme une capacité, c'est-à-dire permet l'élargissement des possibilités et qu'elle fonctionne par conséquent comme pouvoir d'agir. Et l'emphase mise sur ces conditions de fonctionnement permet d'unifier l'individu et son environnement dans une méthode d'intervention ayant pour finalité le développement, par le développement. Et cette méthode devient elle-même un moyen pour l'enrichissement de l'expérience. Nous avons vu, en effet, que la conception d'environnements capacitants, en faisant du développement le moyen et la finalité de l'intervention, pose le changement comme expérimentation, par l'expérimentation des acteurs en situation concrète et dont le succès se mesure à la capacité à poursuivre le développement (Falzon 2013; Arnoud 2013).

Et si la finalité dans une perspective pragmatiste est bien le développement par l'adaptation, l'apprentissage, ou, l'accroissement des significations sociales, l'approche par les capacités que nous avons proposée implique un changement culturel majeur pour passer d'une rationalité économique instrumentale à une logique de développement humain. Il s'agit là d'un élément essentiel à retenir pour comprendre les différents éléments qui ont été proposés dans le cadre de cette recherche comme facteurs de conversion et comme ressources pour le développement de la compétence éthique. Les dispositifs proposés, tels que l'alternance, l'évaluation au service de l'apprentissage, la

problématisation, peuvent tous être mis au service d'autres fins que celles de l'apprentissage. C'est donc dans la finalité, mais surtout dans la manière d'évaluer, de contrôler, de former, d'expérimenter, etc. que se trouvent les « différences qui font la différence ». Et c'est tout l'intérêt de s'intéresser à ce qui fait qu'une « œuvre fonctionne comme une œuvre », que la compétence éthique fonctionne comme capacité. C'est donc non seulement aux visées et aux moyens qu'il faut s'attarder, mais également, et surtout, à leur relation, c'est-à-dire aux conditions de fonctionnement, à cet entre-deux qui permet d'accroître les possibilités.

Et pour mettre au jour ces conditions de fonctionnement, travail que nous avons amorcé ici, nous sommes d'avis qu'un immense chantier de recherches empiriques se dresse devant nous. Et pour que chacune de ces enquêtes soit réellement productrice de sens, elles doivent être mises en relation les unes avec les autres de façon à ne pas isoler les résultats d'une enquête de ceux qui seront obtenus pour les autres enquêtes. Pour nous, cela signifie qu'un effort supplémentaire pour la recherche transdisciplinaire doit être entrepris : comme nous avons pu le constater, il n'est pas nécessaire de partir de zéro, puisque plusieurs disciplines ont déjà produit des outils qui peuvent être mobilisés pour enrichir notre compréhension de la compétence éthique. Et c'est d'ailleurs précisément ce que l'apprentissage évolutif (Ansell 2011) suppose : des échafaudages qui nous permettent d'aller plus loin, mais aussi de revenir et de réviser, vérifier et valider la solidité de notre construction.

Dans cette optique, l'analyse de l'activité nous semble être pertinente pour mieux comprendre le fonctionnement de la compétence éthique, non seulement parce que l'enquête est une activité, mais aussi parce que l'éthique est une dimension de l'action, de toute action : « c'est dans l'activité que se déterminent conjointement les fins et les moyens, qu'est établi ce qui est désirable et ce qui est digne d'intérêt, et c'est donc par nos comportements que se manifeste ce qui est bon, beau, bien : ce à quoi nous tenons » (Bidet, Quéré, Truc 2011, p. 25). L'intervention en éthique aurait tout intérêt à se pencher sur le courant de l'analyse de l'activité. Si plusieurs approches existent, elles ne sont pas équivalentes, comme le souligne Maubant (2013). L'analyse de l'activité située permet de « lire et de comprendre l'activité du travail dans ses relations avec les environnements, les contextes, les situations et dans ses rapports étroits avec les sujets humains impliqués selon différents projets de sens dans l'activité » (Maubant 2013, p. 76). Se pose alors la question des grilles de lectures disponibles pour faire cette analyse. Selon cet auteur, s'il existe plusieurs approches de l'analyse située de l'activité de travail, la clinique de l'activité et la démarche ergologique semblent être plus pertinentes en ce qu'elles s'intéressent plus spécifiquement aux relations entre le travailleur et son environnement, la situation et les systèmes techniques, tout en reconnaissant la dimension

interprétative (le travailleur interprète son travail, la situation, les normes, etc.) et la multidimensionnalité de l'activité au travail (pluralité des interactions entre environnement et situation et pluralité des caractéristiques du travailleur) (Maubant 2013). Et ce type d'approche peut mettre en évidence « le rôle des ressources mobilisées dans la dynamique de l'activité et donc dans l'évolution de celle-ci [en insistant] tout particulièrement sur les effets “de nouveaux buts pour l'action” (Clot 1990) que se fixe le sujet et qui ont pour incidence de favoriser le développement de l'activité. Ainsi, s'il y a interaction entre la situation et l'activité, celle-ci varie à l'initiative du travailleur et produit de nouvelles orientations, de nouveaux objectifs permettant de définir de nouvelles intentions de l'activité du travail. » (Maubant 2013, p. 79.).

Et ces approches permettent de rendre compte du développement comme adaptation réciproque de l'individu et de l'environnement : les deux processus semblent non seulement concomitants, mais ils semblent intégrés l'un dans l'autre. L'objet de connaissance est donc moins l'activité que le développement de l'activité et ses empêchements, ce sont les mécanismes du développement qui sont ici au centre de l'attention. C'est seulement au travers d'une expérience de transformation que l'activité de travail peut livrer ses secrets (1990, p. 31) ». C'est à notre avis ce qu'implique le partenariat entre l'organisme et l'environnement (indissociables, interdépendants) et la continuité de l'expérience (développement). En fait, l'analyse de l'activité, en tant qu'espace démocratique et dialogique de développement (Libois et Mezzena 2009; Falzon 2013) nous offre un potentiel méthodologique pour l'intervention en éthique et la construction d'un environnement capacitant. Et cela n'est pas peu dire étant donné l'importance, pour une perspective pragmatiste, du contrôle des conditions de l'expérience – de l'expérimentation — ce qu'est par ailleurs une intervention en éthique.

Le caractère dynamique de l'approche par les capacités et les possibilités qu'offre l'analyse de l'activité s'inscrivent parfaitement dans le caractère ouvert des fins que nous avons abordé au chapitre précédent. En effet, rappelons qu'une perspective pragmatiste exige une relation dynamique et ouverte entre les fins et les moyens, les fins pouvant constamment être révisées dans le cours de l'expérience, pouvant éventuellement devenir des moyens pour d'autres expériences. En même temps, les fins pour une situation spécifique sont également un moyen (procédurel) au sens où elles orientent l'enquête (et les actions). Et, ce faisant, le caractère dynamique de la compétence éthique prend ici un autre sens, plus complexe, plus riche puisqu'elle traverse de part en part l'approche par les capacités. Et l'approche par les capacités permet pleinement d'en rendre compte par l'interaction entre les ressources, les facteurs de conversion et les capacités, tous interdépendants les uns des autres dans une dynamique où l'individu, son action et l'environnement sont

indissociables. Elle permet également de rendre compte de la distribution de l'intelligence dans l'environnement et du caractère collectif de la compétence éthique, laquelle traverse de part en part l'approche par les capacités.

Si le développement de la compétence éthique est l'objectif visé par une intervention en éthique, et si cette compétence est à la fois individuelle et collective, si cette compétence en est une d'enquête, et donc, une expérience, alors une intervention visant le développement de la compétence éthique en est une qui vise un changement de culture, lequel passe par des changements de structures. Il n'y a donc pas lieu de séparer les types d'interventions selon qu'elles visent à développer les capacités des individus ou qu'elles visent à modifier ou créer des structures ou dispositifs organisationnels : un changement sur l'un aura nécessairement un impact sur l'autre, qui aura ensuite un effet sur le premier et ainsi de suite. L'approche par les capacités comme canevas d'intervention permet de recouvrir explicitement cette interaction en ce qu'elle intègre les individus, l'environnement et l'action.

S'il ressort une chose de tous ces développements, c'est bien la complexité et le caractère dynamique d'une approche par les capacités, qui nécessite des changements culturels importants au sein des milieux de travail. L'intervention en éthique exigera donc bien plus que de parler de formation. En fait, l'attention devrait se focaliser sur l'apprentissage plutôt que la formation, ce qui permet d'élargir l'horizon d'intervention aux dispositifs et aux conditions qui permettent et favorisent justement cet apprentissage. Et cet apprentissage, selon Dewey, est garanti par l'expérience authentique et ses conditions seront celles de l'expérience. C'est ce que nous permet la construction d'un environnement capacitant, par une approche développementale associée à une démarche dialogique d'apprentissage mutuel (Falzon 2013).

Le développement de la compétence éthique en milieu de travail est tributaire des conditions de l'expérience, lesquelles doivent être garanties, notamment par la construction d'un environnement capacitant (elle-même une enquête) permettant la conduite d'enquêtes sur les problèmes éthiques. Et la construction d'un tel environnement est elle-même une enquête, une expérimentation. Il s'agit, autrement dit, de considérer le problème de l'apprentissage de l'éthique comme un tout, une situation dont l'organisation fera l'expérience par une enquête sur les meilleures manières d'en favoriser le développement. Or, nous avons vu qu'un milieu capacitant passe par le développement de la compétence éthique, lequel dépend aussi de la qualité capacitante du milieu. Cette relation de profonde interdépendance est bien ce qui fait la spécificité de l'intervention en éthique.

CONCLUSION

Un choix qui se dit comme tel est une expérience qui demande à être tentée en fonction des mérites de ce choix et testée par ses résultats. [...] On a affaire à un choix, qui est lui-même fonction d'un certain but, et qui n'est ni simple, ni évident par lui-même, ni intrinsèquement digne d'éloges. Il suffit que ce but soit établi de telle manière qu'il donne à nouveau lieu à une expérience pour que puissent être testées la valeur et la pertinence de la sélection opérée en sa faveur. La portée de la pensée, scientifique et philosophique, n'est pas d'éliminer tout choix, mais de le rendre moins arbitraire et plus significatif. Un choix perd son caractère arbitraire lorsque sa qualité et ses conséquences sont telles qu'elles se recommandent à la réflexion des autres, dès lors qu'ils se trouvent eux-mêmes dans les situations indiquées; il acquiert une signification lorsqu'il s'avère que les raisons qui plaident en sa faveur sont puissantes et ses conséquences capitales. Une fois qu'un choix est déclaré, d'autres peuvent réitérer le développement de l'expérience; on a affaire à une expérimentation qui demande à être tentée, et non pas à une formule dont le succès est automatiquement garanti. (Dewey 2012 [1925], p. 59-60)

Le point de départ de cette recherche, notre questionnement initial comme chercheuse et intervenante en éthique était de mieux comprendre ce qu'est la compétence éthique afin de mieux former à l'éthique, et ce, en établissant des conditions de définitions. Mais les nombreuses lacunes associées au concept de compétence et à son opérationnalisation tant dans les milieux de travail que dans les milieux éducatifs nous ont amenée à modifier notre questionnement pour le centrer plutôt sur les conditions de mise en œuvre. Et ce déplacement est un repositionnement de notre problème de départ, dans lequel nous insistions sur les conditions de définition de la compétence éthique afin de mieux former à l'éthique. Il nous a fallu prendre en considération la portée pratique des définitions et la manière dont elles sont déployées dans les milieux de travail, ce qui nous a permis de constater que la compétence éthique est souvent instrumentalisée à des fins de contrôle et de rendement économique, son usage souvent contre-productif, axé principalement sur les individus. C'est ce qui nous a poussée vers la recherche d'une approche permettant d'intégrer tant les facteurs endogènes que les facteurs exogènes liés aux usages et à la définition de la notion, puisque c'est de leur usage que les instruments, concepts, etc. acquièrent leur signification, qu'ils sont requalifiés. Au final, la définition de la compétence éthique importe moins que ses effets. Et parce que les effets de l'introduction de la compétence éthique dans les milieux de travail nous apparaissent décalés par rapport aux finalités et aux moyens mis en œuvre pour l'opérationnaliser, il devenait essentiel de réorienter notre enquête avec d'autres buts.

C'est ce qui nous a permis de mobiliser l'approche par les capacités au prisme d'une lecture pragmatiste de l'éthique et d'ainsi apporter une solution à ces enjeux pratiques, méthodologiques,

théoriques et éthiques que nous avons identifiés dans les chapitres précédents et qui gravitent tous autour des conditions de fonctionnement de la compétence éthique dans les milieux de travail. C'est à tout le moins l'hypothèse que nous faisons et qui reste à démontrer. Et c'est pour cette raison que nous avons amorcé un travail d'analyse de certains dispositifs et moyens supposés favoriser l'apprentissage et être favorables à un environnement capacitant, deux conditions que nous avons associées aux conditions de l'expérience et de développement de la compétence éthique. C'est donc dans cette optique que nous avons développé autour de différents facteurs de conversion positifs : précisément parce qu'ils pourraient constituer autant de points de départ pour l'intervention en éthique, ou à tout le moins autant de variables à utiliser dans le cadre de recherches empiriques que nous encourageons à initier et, surtout, relier entre elles.

Notre enquête sur les conditions de définitions et d'opérationnalisation de la compétence éthique en milieu de travail fut donc une véritable expérience, au sens précis où l'entendait Dewey. Le cycle réflexif que nous avons tracé a été déclenché par une première situation interpellante, suscitée par le doute quant à l'efficacité de la formation à l'éthique, laquelle constituait notre principale modalité d'intervention comme intervenante en éthique dans les organisations. Ce doute nous a amenée à identifier les données et les conditions du problème, à commencer par le lien entre la formation et la compétence éthique : si la formation vise à développer la compétence éthique, il faut d'abord définir ce qu'est la compétence éthique et, donc, ce que – ou devraient être – la compétence et l'éthique. Mais ce premier angle de recherche présentait une lacune majeure en ce qu'il déplaçait « le questionnement des situations concrètes vers des problèmes de définitions et de déductions conceptuelles », de sorte que nous aurions risqué de produire « un dispositif de justification intellectuelle de l'ordre établi » (Dewey 2003 [1920], p. 158). En outre, cette première phase de notre recherche nous a menée vers un premier constat et, devant l'ampleur des réponses possibles à nos questions initiales, nous avons dû redéfinir notre problème, qui était trop vague; l'enquête ne trouvait pas d'issue. Notre questionnement a donc évolué vers les conditions d'opérationnalisation de la compétence éthique, ce qui nous a permis de proposer des hypothèses enrichies qui tendaient déjà vers une solution. En effet, si l'usage requalifie l'objet, c'est dans l'usage que se développe un concept et sa valeur se mesure à sa capacité de travail. Nous avons alors pu orienter notre enquête avec les outils conceptuels du pragmatisme, soit l'expérience et la méthode de l'enquête comme conditions de fonctionnement de la compétence éthique, puis avec l'approche par les capacités qui a justement pour spécificité de s'intéresser aux conditions. C'est ainsi que nous avons peu à peu redéfini le problème jusqu'à pouvoir en trouver une solution : « L'énonciation d'une situation problématique en

termes de problème n'a de signification que si le problème institué se réfère dans les termes mêmes de son énonciation à une solution possible ». (Dewey 2006 [1938], p. 173).

Cette thèse est à notre avis la démonstration de la capacité de travail d'un concept tel que la compétence éthique. Nous concluons, en effet, sur une série d'hypothèses ouvertes qui mèneront à d'autres hypothèses, qui appellent d'autres enquêtes. C'est en ce sens que nous considérons notre dernier chapitre comme des hypothèses enrichies à tester en situation, conformément à la logique de l'enquête et du continuum de l'expérience.

Parce que l'une des conditions pragmatistes sur laquelle nous n'avons pas beaucoup insisté est celle d'offrir un potentiel de validation, ce qui permet d'enrichir l'expérience en ouvrant la voie pour d'autres expériences. Et c'est précisément en ce sens que nous pouvons affirmer que notre enquête fait expérience. Si nous acceptons les propositions formulées dans cette thèse concernant la construction d'un environnement capacitant comme condition d'opérationnalisation de la compétence éthique, elles auront bien sûr à être validées dans l'expérience, condition pragmatiste par excellence. En adoptant un cadre pragmatiste comme cadre conceptuel pour notre recherche, nous nous sommes également engagée à répondre aux conditions pragmatistes de l'expérience — fournir un potentiel de validation, une ouverture vers d'autres expériences – empiriques en l'occurrence – n'était pas optionnel, ou une addition à notre recherche : ce potentiel et cette ouverture étaient nécessaires pour assurer la cohérence interne de notre recherche. Cette cohérence est aussi le fait de l'adoption d'un cadre et d'une approche ayant pour finalité le développement, l'enrichissement de l'expérience par l'accroissement des possibilités. Une conception dynamique de la compétence éthique qui pose l'autonomie, la réflexivité et le dialogue comme des éléments constitutifs essentiels ne saurait faire l'économie de penser à son déploiement en termes d'accroissement des possibles : sans marge de manœuvre, sans espaces de liberté, pas d'autonomie, pas de dialogue, pas de réflexivité et, donc, pas d'expérience ni d'apprentissage.

Nous en appelons donc à la recherche interdisciplinaire pour poursuivre la recherche afin de vérifier si les conditions que nous avons identifiées sont satisfaisantes, ce qui demandera de vérifier si elles peuvent être satisfaites. Chaque choix que nous avons fait dans le cadre de cette thèse n'était pas arbitraire, et ce, dès lors que leur qualité et leurs conséquences se recommandent à la réflexion d'autres chercheurs et intervenants qui s'intéressent au développement de la compétence éthique dans les milieux de travail. Chacun de ces choix

« acquiert une signification lorsqu'il s'avère que les raisons qui plaident en sa faveur sont si puissantes et ses conséquences capitales. Une fois qu'un choix est déclaré, d'autres

peuvent réitérer le développement de l'expérience : on a affaire à une expérience qui demande à être tentée, et non pas à une formule dont le succès est automatiquement garanti » (Dewey, 1925 [2008], p. 60).

C'est dire toute l'importance de

« prendre acte des besoins empiriques qui étaient à la source des problèmes [que nous avons posé], et à replacer dans le contexte de l'expérience réelle les produits élaborés de [notre] réflexion, afin d'y être testés, d'y recevoir toute leur signification et de fournir un éclairage et une orientation aux perplexités dont [notre] réflexion est originellement issue » (Dewey, 1925 [2008], p. 61-62).

Et pour ce faire, une intervention en éthique, en milieu de travail, fondée sur la construction d'un environnement capacitant (Falzon 2013; Fernagu Oudet 2012), nous semble être une avenue d'expérimentation prometteuse. C'est là tout l'intérêt d'une recherche interdisciplinaire, faisant appel, notamment, à l'ergonomie constructive, bien sûr, mais aussi aux sciences de l'éducation et de la gestion. Et en ce sens, notre thèse a rempli la condition de succès qu'est l'accroissement des possibilités, tant du point de vue de la recherche que de l'intervention.

« Une méthode d'action, une méthode de réaction qui vise à produire un résultat [...] est par nature hypothétique, incertaine, tant qu'elle n'a pas subi l'épreuve des faits »; « Les notions, les théories, les systèmes, même lorsqu'ils sont très élaborés et très cohérents, n'en doivent pas moins être considérés comme de simples hypothèses. On les accepte non pas comme des fins, mais comme autant de points de départ pour des actions qui se chargeront de les mettre à l'épreuve ». Comprendre cela, c'est reconnaître que les conceptions, les théories et les systèmes de pensées sont toujours ouverts au développement par l'usage. Ce sont des instruments comme tous les instruments; leur valeur ne réside pas en eux-mêmes, mais dans leurs capacités de travail, telles qu'elles se révèlent dans les conséquences de leur utilisation. (Dewey 2003 [1920], p. 129).

BIBLIOGRAPHIE

AIGUIER, Grégory (2017). « De la logique compétence à la capacitation : vers un apprentissage social de l'éthique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 17 juillet 2017, consulté le 21 juillet 2017.

AIGUIER, Grégory et autres (2012). « Du pragmatique au pragmatisme : quels enjeux pour la formation à l'éthique? », *Journal international de bioéthique*, Vol 32, no. 3-4, pp. 123-148.

ALTET, M., PAQUAY, L. et Philippe PERRENOUD (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, De Boeck, 296 pages.

ANSELL, Christopher K. (2011), *Pragmatist democracy, Evolutionary learning as public philosophy*, Oxford University Press, 280 pages.

ARBOUCHE, Marc (2008). « Développement des compétences éthiques. Une approche par l'éthique des vertus », *Management et Avenir*, vol. 6, no. 20, pp. 115-128

ARGYRIS, Chris, Donald A. SCHÖN (2002) *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : DeBoeck Université.

ARNOUD, Justine (2013). *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitanes*, thèse de doctorat Sociologie (PhD), Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2013.

ARNOUD, Justine et Pierre FALZON (2013). « Changement organisationnel et reconception de l'organisation des ressources aux capacités », *Activités*, vol. 10, no. 2, pp. 109-130.

ARNOUD, Justine et Pierre FALZON (2014), « Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques », *Le travail humain*, vol. 77, pp. 127-153.

ASSOCIATION DES PRATICIENS EN ÉTHIQUE APPLIQUÉE DU CANADA, RÉGION DU QUÉBEC (APEC-Québec) (2010). *L'éthique organisationnelle au Québec, étude sur les pratiques et les praticiens des secteurs privé, public et de la santé*.

AYOTTE-BEAUDET, Jean-Philippe (2013). « The concept of competence in the French-Language education literature », *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, UNESCO-IBE, vol. 43, no.4, pp. 419-427.

BALLEUX, André (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no. 2, pp. 263-285.

BASSET, Michel (2008), *Comment assurer l'éthique et l'intégrité à l'échelle organisationnelle*, Le Conference Board du Canada, Note d'information, Mai 2008, 7 pages.

BÉDÉCARRAX, Abel (2015). *La logique de l'expérience chez John Dewey*. Mémoire de maîtrise Philosophie, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, 105 pages.

BÉGIN, Luc (2011a). « Le développement de la compétence éthique des acteurs organisationnels », dans Boisvert, Yves (dir), *Éthique et gouvernance publique. Principes, enjeux et défis*, Montréal, Liber, p. 213-229.

BÉGIN, Luc (2011b). « La compétence éthique en contexte professionnel », dans LANGLOIS, Lyse (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, PUL, p. 105-122.

Bégin, Luc (2014). « La compétence éthique : la comprendre, la valoriser », dans BÉGIN, Luc (dir) (2014). *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Nota Bene, p. 173-216

BÉGIN, Luc (1995). « Les normativités dans les comités d'éthique clinique » dans *Hôpital et éthique*, M.H. Parizeau (Dir.), Québec, P.U.L, pp. 32-57.

BÉGIN, Luc (dir.) (2009), *L'éthique au travail*, Liber, 142 pages.

BÉGIN, Luc et Lyse LANGLOIS (2011). « La construction d'un dispositif éthique : l'expérience d'une tension problématique », *Pyramides*, [en ligne], no. 22, pp. 1-15 (page consultée le 19 janvier 2019).

BÉGIN, Luc (2011a), « Le développement de la compétence éthique des acteurs organisationnels » in Yves Boisvert (dir.) [2011], *Éthique et gouvernance publique. Principes, enjeux et défis*, Québec, Liber, pp. 213-229.

BÉGIN, Luc (2011b), « La compétence éthique en contexte professionnel », dans Langlois, L (2011), *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, PUL, 232 pages.

BÉGIN, Luc (2014), « La compétence éthique : la comprendre, la valoriser », dans Bégin, L. (dir) (2014), *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Nota Bene, pp. 173-216.

BÉGIN, Luc, Lyse LANGLOIS et Dany RONDEAU (2015). *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation*, PUL, 278 pages.

BÉNICOURT, Emmanuelle (2007). « Amartya Sen : un bilan critique », Cahiers d'économie Politique/Papers in Political Economy 2007/1 (n° 52), p. 57-81.

BERGER Peter et Thomas LUCKMANN (2006). *La construction de la réalité sociale*, Paris, Armand Collin, 357 pages.

BERRY, Daniel M. & Brian BERENBACH (2010). *Ethics test results before and after ethics training: A disturbing experience*. Paper presented at the IEEE International Conference on software science, technology & Engineering doi:10.1109/SwSTE.2010.16

BLOOM, B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Book 1, Cognitive Domain*, Longman Group, London.

BLANCHARD, Martin (2006). « Le pragmatisme », dans *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, pp. 378-394.

BOISVERT, Yves (dir) (2007). *L'intervention en éthique organisationnelle : théorie et pratique*, Liber, Montréal, 222 pages.

BOITTE, Pierre et Jean-Philippe COBBAUT (2012). « Chapitre 1. Vers une gouvernance réflexive de la démarche éthique dans les institutions de soins », *Journal International de Bioéthique*, No.3, Vol. 32, p. 15-31.

BOUCHARD, Nancy (2007a). « La notion de compétence en éducation au Québec : une notion à “libérer” », *The Journal of Educational Thought*, vol. 41, numéro 1, pp. 27-42.

BOUCHARD, Nancy (2007b). « L'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : une éducation transversale? », *McGill Journal of Education (Online)*, vol 42, no. 3, pp. 411-426

BOUCHARD, Nancy et Mathieu GAGNON (2012), *Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 246 pages.

BOUDREAU, Marie-Claude (2011). « *L'intervention en éthique appliquée au Québec : spécificité et exigence*, M.A éthique, Université de Sherbrooke, 2011, 80 pages.

BOUDREAU, Marie-Claude et Martin MONTOUR (2018). « Le retour d'expérience comme dispositif de formation à l'éthique. Une pratique réflexive pour le déploiement de la compétence éthique des acteurs et des organisations », *Spirale*, no. 61, pp. 83-97.

BOUGÈS, Louis-Marie (2014), « La formation par alternance comme herméneutique expérientielle », dans BERTRAND, É., DENOYEL, N. et PARLIER, M., *Formation expérientielle et intelligence en action. Construire l'expérience (3)*. Éducation permanente, no. 198, pp. 127-139.

BOURGEAULT, Guy, Rodrigue BÉLANGER et René DESROSIERS (1997). *Vingt années de recherches en éthique et de débats au Québec*. Saint-Laurent, Québec : Fides, 144 pages.

BOURQUE LAPOINTE, Marie-Ève, Mélanie BOYER et Magalie JUTRAS (2011). « La compétence éthique du gestionnaire public : un atout précieux », dans Boisvert, Y (dir) (2011), *Éthique et gouvernance publique. Principes, enjeux et défis*, Liber, Montréal, 331 pages.

BOUTEILLER, Dominique et Patrick GILBERT (2005). « Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et Amérique du Nord », *Relations industrielles*, vol. 60, no. 1, pp. 3-28.

BOUTEILLER, Dominique et Patrick GILBERT (2016). « La diffusion de l'instrumentation de la gestion des compétences en Amérique du Nord depuis David C. McClelland », *Relations industrielles*, vol. 71, no. 2, pp. 224-246.

BOUTIN, Gérald (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, No. 81, p. 25-41.

BOYATZIS, Richard E. (1982), *The competent manager*, New-York, Wiley.

BRASSARD, André. (2008). « Référentiel de compétence et élaboration de programmes en gestion de l'éducation » : “c'est un peu plus compliqué que ça”, dans ETTAYEBI, M. OPERTTI, R. et JONNAERT, P. (dir), *Logiques de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, p. 237-252

BROCHIER, Damien (dir) (2002). *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Connaissance de la gestion, Economica, 179 pages.

BRUÈRE, Sébastien, Marie BELLEMARE & Sandrine CAROLY (2018). “How Can the Organizing Work Involved in the Joint Regulation of Lean Projects Promote an Enabling Organization and Occupational Health?”, *Relations industrielles*, vol. 73, no. 1, pp. 93-116.

BRUÈRE, Sébastien, Sous la direction de Marie Bellemare & Sandrine Caroly (2015). « Du travail d'organisation à l'environnement capacitant dans les projets lean. Études de cas à partir de la participation des acteurs syndicaux » ARUC – Innovations, *travail et emploi*, Université Laval, 60 pages.

BRUHART, Franck et autres (2018). « Management des paradoxes : Compétences, performances et outils de gestion », *Revue Française de Gestion*, jan. 2018. vol. 44, no. 270, p. 65-69.

CAIRNS, Len & John STEPHENSON (2009). *Capable workplace learning*, Sense Publishers, 197 pages.

CARBONNEL Annie et Karine ROUX (2006) « L'engagement, un statut positif pour l'erreur dans l'apprentissage du management », *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 28, no. XII, pp. 39-55.

CASCIARO, Tiziana & Miguel SOUSA LOBO (2008). "When competence is irrelevant : the role of interpersonal affect in task-related ties", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 53, No. 4, Dec 2008, pp. 655-684.

CASSE, Christelle et Sandrine CAROLY (2017). « Les espaces de débat comme méthodologie l'intervention capacitante pour enrichir le retour d'expérience », *Activités* [En ligne], vol. 14 no. 2, <http://activites.revues.org/3008>, page consultée le 17 octobre 2017.

CAVESTRO, William, Thierry COLIN et Benoît GRASSER (2002). « Compétences des salariés et compétence de la firme : une approche par l'apprentissage organisationnel », dans BROCHIER, Damien (dir) (2002). *La gestion des compétences, acteurs et pratiques.*, Connaissance de la gestion, Economica, pp. 77-92.

CHAUBET, Philippe (2010). « Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation », *Éducation et francophonie*, vol. 38, no. 2, pp. 60-77.

CHAUBET, Philippe (2013). « Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. », *Éducation permanente*, no. 196, pp. 53-63.

CHAUBET, Philippe (2014). « Réflexion sur la pratique et développement des compétences professionnelles : évaluer le levier ou les objets soulevés? » Dans GROULX, D., MAUBANT, Phillippe et ROGER, Lucie (dir), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-43.

CHAUBET, Philippe, Enrique CORREA MOLINA, Colette GERVAIS, Johanne GRENIER, Claudia VERRET et Sylvie TRUDELLE (2016). « Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. » *Approches inductives*, vol. 3, no. 1, pp. 91-124.

CHAUVIGNÉ, Christian et Yves LENOIR (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage », *Recherche et formation*, vol. 64.

CHAUVIRÉ, Christian, Albert OGIEN et Louis QUÉRÉ (2009). *Dynamiques de l'erreur*, Raisons pratiques, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

CHEETHAM, G. & CHIVERS, G. (1996), "Towards a holistic model of professional competence", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20, no. 5, pp. 20 – 30.

CHEETHAM, G. & G. CHIVERS (1998), "The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches", *Journal of European Industrial Training*, Vol 22, no. 7, 1998, pp. 267-276.

CHENE, Adèle. (2005) « Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme », dans Gohier (2005), *Enseigner et former à l'éthique*, PUL

CHENU, Florent, Marcel CRAHAY et Dominique LAFONTAINE (2014). « Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation? », *Education et formation*, e-302, décembre 2014, pp. 18-29.

CHOMSKY, Noam (1971 [1957]). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Seuil.

CHOMSKY, Noam, (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. New York, Praeger, 307 pages.

CLOT, Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Presses universitaires de France, Paris. 296 pages.

COMETTI, Jean-Pierre (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme?*, Paris : Gallimard.

COOPER, Terry L, & MENZEL, Donald C. (dir) (2013). *Achieving ethical competence for public service leadership*, M.E. Sharpe, 297 pages.

COUTURIER, Yves (2000). « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, no. 1, pp. 137-152.

CRAHAY, Marcel (2006). "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation", *Revue française de pédagogie*, vol. 154, janvier-mars 2006, pp. 97-110.

DEJOURS, Christophe (2013). « Effets de la désorganisation des collectifs sur le lien... à la tâche et à l'organisation », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 2013/2 (n° 61), p. 11-18.

DEJOURS, Christophe et Institut national de la recherche agronomique (France) (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation : Une conférence-débat organisée par le groupe sciences en questions, paris, INRA, 20 mars 2003*. Paris : INRA.

DELEDALLE, Gérard (1995). *La philosophie peut-elle être américaine? Nationalité et universalité*, Paris, Jacques Granger.

DELOBBE, Nathalie, KARNAS, Guy et Christian VANDENBERGHE (dir) (2003). *Évaluation et développement des compétences au travail*, Actes du 12^e congrès de psychologie du travail et des organisations, Presses universitaires de Louvain

DELOBBE, Nathalie, Patrick GILBERT et Martine LE BOUDELAIRE (2014). « Gérer des compétences : une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas », *Relations industrielles*, vol. 69, no. 1, pp. 28-59.

DENOYEL, (2005) « L'alternance structurée comme un dialogue », *Éducation Permanente*, Vol. no. 163, pp. 81-88.

DESAULNIERS, M-P, France JUTRAS et Georges-A. LEGAULT (2005). « Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants », dans Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Les Presses de l'Université Laval, pp. 131-147.

DE SCHRIJVER, A. & J. MAESSCHALCK (2013). « A New Definition and Conceptualization of Ethical Competence », in Cooper, T.L., Menzel, D.C. (2013). *Achieving Ethical Competence for Public Service Leadership*, pp. 29-50.

DEWEY, John (2003 [1920]). *Reconstruction en philosophie*, Traduction de Patrick Di Mascio, Publications de l'Université de Pau, Léo Scheer, 175 pages.

DEWEY, John (2004 [1933]). *Comment nous pensons*, Les Empêcheurs de penser en rond, 298 pages.

DEWEY, John (2005 [1934]). *L'art comme expérience*, Folio essais, Gallimard, 596 pages.

DEWEY, John (2006 [1938]). *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris : PUF.

DEWEY, John (2011 [1939]). *La formation des valeurs*, Les Empêcheurs de penser en rond, 234 pages.

DEWEY, John (2011 [1943]). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 516 pages.

DEWEY, John (2012 [1925]). *Expérience et nature*, Gallimard, 478 pages.

DEWEY, John (2014 [1929]). *La quête de certitude*, Gallimard, 352 pages.

DIETRICH, Anne (2000). *Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines*, Institut d'administration des entreprises, Les cahiers de la recherche, Centre Lillois d'analyse et de recherche sur l'évolution des entreprises.

DIETRICH, Anne (2010). *Le management des compétences*, Paris, Vuivert, 164 pages.

DUCHAMP, David et Jacky KCEHL (2008). « L'éthique de la discussion au service de la performance organisationnelle », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, numéro 34/2008, vol. XIV, p. 189-206.

DUPUICH-RABASSE, Françoise (2008). « Le nouveau modèle de la compétence individuelle, de l'intelligence des situations », in Dupuich-Rabasse Françoise (dir.) [2008], *Management et gestion des compétences*, Paris, l'Harmattan, pp. 99-108.

DURAND, Jean-Pierre (2000). « Les enjeux de la logique compétence », *Annales de l'École des Mines*, No. 62, décembre 2000, pp. 16-24.

DURAND, Thomas (2006). « L'alchimie de la compétence », *Revue française de gestion*, Vol. 1, No. 160, pp. 261-292.

ERAUT, Michael (1998) "Concepts of competence", *Journal of interprofessional care*, vol. 12, no. 2, 1998.

ERAUT, Michael et al (1994), *Ethics in Occupational Standards, NVQs and SVQs*, Employment Department, Sheffield.

FABRE, Michel (2008). « De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme », *Recherches en éducation*, no. 5, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 9-20.

FABRE, Michel (2008). « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation? », *Recherches en éducation*, no. 5, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 33-44.

FABRE, Michel et Agnès MUSQUER (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences De l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 42(3), 111. doi:10.3917/lse.423.0111

FALZON, Pierre (dir) (2013). *Ergonomie Constructive*. Paris : Presses Universitaire de France, 249 pages.

FERNAGU OUDET, Solveig (2012). « Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations », dans Bourgeois, E. et Durand, M. (dir), *Former pour le travail*, Paris, PUF, pp. 201-213.

FERNAGU OUDET, Solveig et Christian BATAL (dir) (2016). *(R) évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Presses Universitaires du Septentrion, 426 pages.

FERNAGU OUDET, Solveig (2016). « L'approche par les capacités au prisme de la formation : vers la conception d'environnements capacitants », dans Fernagu Oudet, S. et C. Batal (2016) *(R) évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 371-391.

GIRARD, Diane (2009), « Conflits de valeurs et souffrance au travail » dans *Éthique publique*, vol. 11, no 2, p. 129-138.

GIREL, Mathias (2014). « L'expérience comme verbe? », *Éducation permanente*, « Formation expérientielle et intelligence en action. Construire l'expérience (3) », no. 198, pp. 23-34.

GODÉ, Cécile (2012). « Compétences collectives et retour d'Expérience « à chaud » », *Revue française de gestion*, no. 223, vol 38, pp. 167-180.

GOHIER, Christiane et Denis JEFFREY (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Les Presses de l'Université Laval.

GOHIER, Christiane (2006). « Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, no. 2, pp. 172-185.

GOTTSMANN, Léa et Didier DELIGNIÈRES (2016). « À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence », *Science et motricité*, vol. 94, ppp. 71-81.

GRIMAUD, Amaury (2004), « L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation », Actes du XVème congrès de l'AGRH, Montréal, ESG-UQAM, 1^{er} au 4 septembre, pp. 1627-1650.

GRIMAUD, Amaury (2016). « La prolifération des outils de gestion : quel espace pour les acteurs entre contrainte et habilitation? », *Revue Recherches en Sciences de Gestion-Management*

Sciences-Ciencias de Gestión, no.112, pp. 173-193.

GROUX, Dominique, Philippe MAUBANT et Lucie ROGER (2014). *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*. Paris : Éditions L'Harmattan, 294 pages

GUILLAUMIN, Catherine (2010). « La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation ». Dans Robillard, D. (2010). *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche?*, Cahiers de sociolinguistique, Presses Universitaires de Rennes, 187 pages.

HADJI, Charles (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF Éditeur, Paris, 191 pages.

HADJI, Charles (1997). « Évaluation et éthique. Pour une évaluation 'valuative' », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, no. 1, pp. 14-17.

HADJI, Charles (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, De Boeck, 317 pages.

HAGER, Paul (1996). « What is competence ? », *Medical teacher*, vol. 18, no. 1, pp. 15-19.

HAGER, Paul et David BECKETT (1999). *Making judgments as the basis for workplace learning : preliminary research findings*, Working Paper, 99.02, UTS Research center for vocational education and training, 15 pages.

HALLÉE, Yves (2013). « L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste ». *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, vol. 8, no. 1, pp. 51-82.

HEEB, Jean-Luc (2015). « Compétences et subjectivation : une lecture sociologique », dans Haberey-Knuessi, Véronique et Heeb, Jean-Luc (2015). *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, L'Harmattan, pp. 91-104.

HÉTIER, Renaud. (2008). « La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative », *Recherches en éducation*, no. 5, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 21-32.

HIRTT, Nico (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n° 39, septembre 2009.

HOUSSAYE, Jean (2015). « Incompétences des compétences », Préface dans Haberey-Knuessi et Heeb (2015). *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, L'Harmattan, pp.9-20.

JAY, Étienne (2011). *Une philosophie des pratiques. Lecture de Dewey et critique de la notion de compétence*, Master 1 Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, 44 pages.

JOAS, Hans (2008). *La créativité de l'agir*, Passages, Les éditions du cerf, Paris, 306 pages.

JONNAERT, Philippe et Domenico MASCIOTRA (2000). « Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études ». Dans LAFORTUNE, L., ETTAYEBI, M. et Philippe JONNAERT (dir.) (2000). *Observer les réformes en éducation*. Les Presses de l'Université du Québec, pp. 54-76.

JONNAERT, Philippe et autres (2004). « Contribution critique au développement de programmes d'études : compétence, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no. 3, pp. 667-696.

JONNAERT, Philippe et autres (2005). *Cadre théorique pour le curriculum de la formation générale de base*. Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.

JONNAERT, Philippe (2006). « Action et compétence, situation et problématisation », dans FABRE, M., VELLAS, E. (dir). *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, DeBoeck Supérieur, pp. 31-39.

JONNAERT, Philippe et al (2007). « Curriculum change and competency-based approaches : a worldwide perspective. From competence in the curriculum to competence in action », *Prospect*, Vol XXXVII, no. 2, juin 2007, pp. 187-203.

JONNAERT, Philippe (2009). *Compétence et socioconstructivisme, un cadre théorique*, [Competence and constructivism : A theoretical framework] (2nd ed.), Brussels, DeBoeck, 93 pages.

JONNAERT, Philippe (2014). « Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? », dans Ch. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey, (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, DeBoeck, pp. 35-54

KAPTEIN, Manuel et al (2005). « Demonstrating Ethical Leadership by Measuring Ethics. A Survey of U.S Public Servants », *Public Integrity*, Fall 2005, vol. 7, No. 4, pp. 299-311.

KASTRUP, Virginia (2002). « À propos de l'apprentissage de la compétence éthique », *Intellectica*, vol. 2, pp. 299-322.

KLARSFELD, Alain (2000). « La compétence, ses définitions, ses enjeux », *Gestion 2000*, No. 2 mars-avril, pp. 31-47.

LACROIX, André et Alain LETOURNEAU (dir) (2000), *Méthodes et interventions en éthique appliquée*, Fides, 272 pages.

LACROIX, André (2002). « L'éthique et les limites du droit ». *Revue de droit de l'Université de Sherbrooke*, no. 33 (1-2), pp. 195-218.

LACROIX, André (2011). *Redéployer la raison pratique*, Liber, 136 pages.

LACROIX, André (2009). « L'éthique en milieu de travail : conceptions, interventions, malentendus ». Dans Bégin, L. (dir) (2009), *L'éthique au travail*, Liber, pp. 79-103.

LACROIX, André, Allison MARCHILDON et Luc BÉGIN (2017). *Quelle formation à l'éthique pour les professionnels et les travailleurs?* PUQ, 160 pages.

LACROIX, André et autres (2012). « *L'Intégration de l'éthique en gestion : une approche collaborative*, Chaire d'éthique appliquée, Université de Sherbrooke, 53 pages.

LAFORTUNE, Louise, Philippe JONNAERT et Mohamed Moussadak ETTAYEBI (dir) (2007). *Observer les réformes en éducation*, PUQ, 249 pages.

LAUGIER, Sandra (2005), « Care et perception. L'éthique comme attention au particulier » in P. Paperman et S. Laugier [2005], *Le souci des autres. Éthique et politique du Care*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales, pp. 317-348

LAUGIER Sandra (2010), « L'éthique du care en trois subversions », *Multitudes*, 2010 /3 n° 42, p. 112-125.

LE BOTERF Guy (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'organisation, 176 pages.

LE BOTERF, Guy (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation, 294 pages.

LE BOTERF, Guy (1998). *Ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'organisation.

LE BOTERF, Guy (2010). *L'ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'Organisation. 1998, 6e édition 2006, 606 pages.

LE BOTERF, Guy (2002). « De quel concept de compétence avons-nous besoin? » *Soins cadres*, no 41, p. 1-3.

LEGAULT, Georges-A. (1999) *Professionnalisme et délibération éthique*, Presses universités du Québec, Ste-Foy, 1999, 290 pages.

LEGAULT, Georges-A. (2006). « L'émergence de l'éthique appliquée et les insuffisances du droit ». In *Actes de la XVIe Conférence des juristes de l'État*, Éditions Yvon Blais, Cowansville, pp. 279-300.

LECOURT, Virginie (2014). *Le processus questionnant en éthique : une étude exploratoire à partir d'expériences individuelles et organisationnelles*, thèse de doctorat (PhD), HEC Montréal/, 2014, 357 pages.

LE DEIST, Françoise et Jonathan WINTERTON (2005). « What is competence? », *Human resource development international*, vol. 8, no. 1, pp. 27-46.

LE DEIST, Françoise (2009). « Competence: conceptual approach and practice in France ». *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33, No. 8/9, pp. 718-735.

LENOIR, Yves (2010). « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement », *Recherche et formation*, vol. 64, p. 91-104.

LEYMARIE, Stéphane, Gérard, SAUTRE et Guy SOLLE (2006). *Relations de travail et organisations : plaidoyer(s) pour une lecture paradoxale*, Peter Lang, 233 pages.

LIBOIS, Joëlle et Sylvie MEZZENA (2009) « L'analyse de l'activité comme espace démocratique de développement : approche clinique d'une situation professionnelle en travail social », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, n° 1, 2009, p. 125-138.

LUM, Gerard (1999). « Where's the competence in competence-based education and training ? », *Journal of philosophy of education*, vol. 33, no. 3, pp. 403-418.

LUM, Gerard (2013). « A tale of two constructs », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 45, no. 12, pp. 1193-1204.

MADELRIEUX, Stéphane (2012). « Expérencier », *Critique*, vol. 12, no. 787, pp. 1012-1013.

MAESSCHALK, Marc (2010). *Transformations de l'éthique. De la phénoménologie radicale au pragmatisme social*, Coll. Anthropologie et philosophie sociale, P.I.E Peter Lang, 278 pages.

MASCIOTRA, Domenico (2008). « La compétence de la personne en action et en situation », dans Ettayebi, M, Opertti, R et Jonnaert, P. *Logique de compétences et développement curriculaire*, L'Harmattan, p. 101-111.

MASCIOTRA, Domenico et Fidel MEDZO (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation et formation, 96 pages.

MASCIOTRA, Domenico (2010). « L'expérience en action : la clé d'une approche dite située », dans MASCIOTRA, D. et autres (dir.). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques et standards*, Québec, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, Cahier no. 11.

MAUBANT, Philippe (2013). *Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, PUQ, 310 pages.

MAYEN, Patrick (2014). « John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience », dans BERTRAND, É., DENOYEL, N. et PARLIER, M., *Formation expérientielle et intelligence en action. Construire l'expérience (3)*. Éducation permanente, no. 198, pp. 9-21.

MCCLELLAND, David C. (1973), « Testing for Competence Rather Than for Intelligence », *American Psychologist*, 28, 1-14.

MEINE, Manfred F., Thomas P. DUNN (2013), « The Search for Ethical Competency. Do EthicsCodes Matter ? », *Public Integrity*, vol.15, no. 2, pp. 149-166.

MERCK, Bernard et Pierre-Éric SUTTER (2009). *Gestion des compétences, la grande illusion*, De Boeck, 295 pages.

MEZZENA, Sylvie et autres (2013). « De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs spécialisés », *Activités*, vol. 10, no. 2, pp. 193-206.

MINET, Francis, Michel PARLIER, Serge DE WITTE (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité? Pour l'emploi*, Économie, 230 pages.

MINET, Francis (2016). « Entreprise développante », dans Fernagu Oudet, S. et C. Batal (2016) *(R) évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 333-341.

MOLLO, Vanina et Pierre FALZON (2004). « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, vol. 35, pp. 531-540.

NUSSBAUM, Martha (2011). *Creating capabilities*, Cambridge, Massachusetts, and London, England, The Belknap Press of Harvard University Press, 237 pages.

OCDE (1997). L'éthique et le service public, PUMA, Note de synthèse no. 1, Service de la gestion publique, 6 pages

OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.

OCDE (2009). *Vers un cadre pour l'intégrité solide : instruments, processus, structures et conditions de mise en œuvre*, Forum mondial sur la gouvernance publique, 103 pages.

OIRY, Ewan et Emmanuel SULZER (2002). « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », dans Brochier, Damien (dir) (2002). *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Connaissance de la gestion, Economica, pp. 28-47.

PACHOD, Alain (2015). « De la norme et de la compétence : un agir éthique référé », dans Haberey-Knuessi et Heeb (2015). *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, L'Harmattan, pp. 105-123.

PARIZEAU, Marie-Hélène (2004), « Les rapports entre la philosophie morale et l'éthique appliquée », dans M. Canto-Sperber (dir) (2004), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, « Quadrige », p. 474-477.

PASTRÉ, Pierre et Renan SAMURÇAY (2001), « Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences », dans Jacques Leplat et Maurice de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Éditions Octares, p. 147-160.

PAQUET, Gilles (2015). « Radiographie de la corruption », dans Lacroix, André et Yves Boisvert (dir) (2015), *Marchés publics à vendre*, Liber, 21-46.

PATENAUDE, Johanne (1996). *Le dialogue comme compétence éthique*, thèse de doctorat Université Laval.

PATENAUDE, Johanne (1999). "L'intervention en éthique : contrôle moral ou support réflexif?", dans Lacroix, A. et Létourneau, A. (dir) (1999). *Méthodes et interventions en éthique appliquée*, Montréal, Fides, pp. 23-39.

PETIT, Johan et Fabien COUTAREL (2013). « L'intervention comme dynamique de développement conjoint des acteurs et de l'organisation », dans FALZON, Pierre (dir) (2013), *Ergonomie constructive*, PUF, pp. 133-146.

PEREIRA, Irène (2007) « La théorie pragmatiste de l'action collective de Dewey », dans revue *Interrogations?*, N° 5., L'individualité, objet problématique des sciences humaines et sociales, décembre 2007 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-theorie-pragmatiste-de-l-action> (Consulté le 17 février 2015).

PERISSET BAGNOUD, D. (2007). « Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande », dans L. TALBOT et M. BRU (dir), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 87-104.

PIOT, Thierry (2008). "La construction des compétences pour enseigner" *McGill Journal of Education*, Printemps 2008, vol 43, no. 2, pp. 95-110.

PUDAL, Romain (2011). « Enjeux et usages du pragmatisme en France (1880-1920). Approche sociologique et historique d'une acculturation philosophique », *Revue française de sociologie* 4/2011 Vol. 52, pp. 747-775.

QUÉBEC (Province). Ministère de l'Éducation du Québec (2006), *Programme de formation de l'école québécoise*. Version approuvée.

QUÉBEC (Province). Ministère de l'Éducation du Québec (2007), « Programme d'éthique et culture religieuse. Primaire. » *Programme Éthique et culture religieuse* [en ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf, page consultée le 17 juillet 2017.

QUÉBEC (Province). Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.

QUÉBEC (Province). Conseil supérieur de l'éducation (1990), *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

ROCHA, Raoni, Vanina MOLLO et François Daniellou (2017). « Le débat sur le travail fondé sur la subsidiarité : un outil pour développer un environnement capacitant », *Activités*, [en ligne], vol. 14, no. 2, <http://activites.revues.org/2999> (page consultée le 17 octobre 2017).

ROY, Robert (2007). « Actualiser les valeurs partagées ». Dans Boisvert, Y. (dir) (2007), *L'intervention en éthique organisationnelle : théorie et pratique*, Éthique publique hors série, Liber, pp. 57-76.

ROY, Robert (2009). « Demande et besoin éthique : de la formation à l'accompagnement institutionnel », dans Bégin, L. (dir) (2009), *L'éthique au travail*, Liber, pp. 105-122.

ROY, Robert (2010). *L'exercice du jugement éthique en milieu policier québécois : origine d'un paradoxe*. Université de Sherbrooke, Thèse (PhD), Université de Sherbrooke, 298 pages.

ROY BUREAU, Lucille (2009), « Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement » in Jutras, France et Gohier Christianne [2009], *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Sainte-Foy, PUQ, pp. 115-131.

RUMELT, Richard P. (1995). « Inertia and Transformation » In: Montgomery C.A. (eds) *Resource-Based and Evolutionary Theories of the Firm: Towards a Synthesis*. Springer, Boston, MA

RUSS-EFT, Darlene (1995). « Defining competencies : a critique », *Humman resource development quarterly*, vol. 6, no. 4, pp. 329-335.

SANDBERG, Jörgen (2000). « Understanding human competence at work : an interpretative approach », *Academy of Management Journal*, Feb. 2000, Vol 43, No. 1, pp. 9-25

SANDBERG, Jörgen (2000). "Competence – the basis for a smart workforce », in Gerber, R. et Lankshear, C. (eds) (2000), *Training for a Smart Workforce*, London, Routledge, pp. 47-72

SANDBERG, Jörgen et Ashly H. PINNINGTON (2009). « Professional competence as ways of being : an existential ontological perspective », *Journal of management studies*, vol 46, no. 7, pp. 1138-1170.

SCHÖN, Donald-A (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Logiques, 418 pages.

SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR (Québec) (2012). *Référentiel de compétence du gestionnaire-leader de la fonction publique québécoise*, Gouvernement du Québec.

SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR (Canada) (2016). « Profil de compétence clé en leadership et exemples de comportements efficaces et inefficaces », *Gouvernement du Canada, Perfectionnement professionnel dans la fonction publique*, [en ligne], 7 juin 2016, <https://www.tbs-sct.gc.ca/psm-fpfm/learning-apprentissage/pdps-ppfp/klc-ccl/klcp-pccl-fra.asp>, page consultée le 12 septembre 2016.

SEKERKA, Leslie E. (2009). "Organizational ethics education and training: a review of best practices and their application », *International journal of training and development*, 13 :2, pp, 77-95.

SEKERKA, Leslie E. (2013). *"Ethics training in action : An Examination of Issues, Techniques, and Development (Ethics in Practice)"*, Information Age Publishing , 352 p.

SEN, Amartya K. (1979), "Equality of what", in Sen A.K., *Choice, Welfare, and Measurement*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 353-369.

SEN, Amartya K. (1983), "Development: Which way now?", in *The Economic Journal*, December, 93(372), p. 745-762.

SEN, Amartya K. (1987), *On Ethics and Economics*, Oxford, Basil Blackwell, 1987

SEN, Amartya K. (1999), *Development as Freedom*, New York, Anchor Books, 2000.

SHUSTERMAN, Richard (2010). "What pragmatisme means to me : ten principles », *Revue française d'études américaines*" vol. 2, No. 124, pp. 59-65.

STOOF, Angela, Rob L. Martens, JEROEN J.G. van MERRIËNBOER et Theo J. BASTIAENS (2002). "The Boundary Approach of Competence : A constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence", *Human Resource Development Review*, vol. 1, no. 3, sept. 2002, pp. 345-365.

SULZER, Emmanuelle (1999). "Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être", *Éducation permanente*, no 140/1999-3, pp. 51-59.

TARDIF, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Chenelière, 363 pages.

TREVINO, Linda (2011, juin). *Culture de l'éthique : la gestion de l'éthique dans les organisations*. Communication présentée au Colloque annuel du Réseau d'éthique organisationnelle du Québec ("Les défis de la prise de décision éthique en organisation"), Québec.

VARELA, Francisco (2004). *Quels savoirs pour l'éthique?*, Paris, La découverte. 121 pages.

VELDE, Christine (1999). "An alternative conception of competence : implications for vocational education", *Journal of vocational education & training*, vol. 51, no. 3, pp. 437-447.

VIDAL-GOMET, Christine et Catherine DELGOULET (2016). « Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet », dans Fernagu Oudet, S. et C. Batal (2016) *(R) évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 393-498.

VILLEMAIN, Aude et Yannick LÉMONIE (2014). « Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville », *Activités*, vol. 11, n°2, p. 26-43.

WINTERTON, Jonathan, Françoise DELAMARE LE DIEST et Emma STRINGFELLOW (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Cedefop Reference series, 64, Luxembourg, p. 40.

WINTERTON, Jonathan (2012), "Varieties of Competence : European Perspectives », dans Pilz, M. (dir) (2012), *The Future of vocational Education and Training in a Changing World*, Springer VS, 592 pages.

WOODS, Phillip, Rod GAPP & Michelle KING (2015) "Researching pharmacist managerial capability: Philosophical perspectives and paradigms of inquiry." *Research in Social & Administrative Pharmacy*, mar. 2015. Vol. 11, no. 2, p. 265–279.

ZARIFIAN, Philippe (1999). *Objectif compétence*, Paris, Liaisons.

ZARIFIAN, Philippe (2000) « Sur la question de la compétence », *Annales de l'École des Mines*, no 62, décembre 2000.

ZARIFIAN, Philippe (2001; 2004). *Le modèle de la compétence*, Éditions Liaisons, Paris.

ZARIFIAN, Philippe (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*, Presses universitaires de France, Le travail humain, 184 pages.

ZASK, Joëlle (2008). « Situation ou contexte : Une lecture de Dewey », *Revue internationale de philosophie*, vol. 3 no. 245, pp. 313-328.

ZIMMERMANN, Bénédicte (2016). « Développement des compétences et capacité d'agir », dans Fernagu Oudet, S. et C. Batal (2016) *(R) évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 359 – 369.